Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8570622
Centre d'intérêt: 260

Intégration de l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage : intégration de l'élève avec problèmes visuels dans les classes ordinaires : recueil de textes / [responsable du projet, Georgette Goupil]. -- Montréal : Université du Québec à Montréal ; Québec : Université du Québec, Télé-université, 1983.
255 p. : ill. ; 28 cm + Guide d'accompagnement des médias (20 p.).

Bibliogr. : p. 207-210.

ISBN 2-89147-746-4

ISBN 2-89147-757-X

ISBN 2-89147-756-1

Descripteur(s): *Handicapé visuel *Aveugle *Intégration scolaire *Réadaptation *Caractéristiques de l'enfant *Caractéristiques psychologiques *Services aux handicapés *Intégration sociale *Pratique pédagogique *Rôle de l'enseignant *Guide pédagogique *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Institut Nazareth et Louis Braille (Longueuil, Québec) *Institut national canadien pour les aveugles

Identificateur(s) de sujet: *Vision *Braille

L'objectif de ce recueil de 14 textes est de fournir au lecteur des informations sur le handicap de la vue et sur les recherches effectuées sur la scolarisation des élèves handicapés visuels. Le document peut être consulté pour acquérir des informations supplémentaires sur les thèmes majeurs abordés dans le document vidéo qu'il accompagne ou pour approfondir ses connaissances.

Le recueil comprend cinq parties. La première porte sur l'oeil et la vision. Elle permet au lecteur de mieux comprendre l'anatomie et le fonctionnement de l'oeil. La deuxième partie traite du handicap de la vue et de l'enfant handicapé. On y présente les causes de ce handicap et ses conséquences pour les personnes qui en souffrent. La troisième partie décrit divers aspects de l'intégration en classe ordinaire des handicapés visuels. La quatrième partie offre un aperçu des moyens de réadaptation pour l'enfant handicapé. Le recueil se termine par le témoignage de deux mères, l'une étant présidente de l'Association des parents d'enfants handicapés visuel. Le guide d'accompagnement est un outil pédagogique qui permet de tirer un profit maximal du support audiovisuel (vidéo et cassette audio).

Type de document: r

EDUQ 8570622 A

INTEGRATION de l'élève

En difficulté d'adaptation et d'apprentissage

Avec des problèmes visuels dans les classes ordinaires

Recueil de textes

EDUQ 8570622 A

INTÉGRATION DE L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

INTÉGRATION DE L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

INTÉGRATION DE L'ÉLÈVE AVEC PROBLÈMES VISUELS DANS LES CLASSES ORDINAIRES

Recueil de textes

Télé-université, 214, avenue Saint-Sacrement, Québec, Qc, G1N 4M6
1983

Responsable du projet Georgette Goupil, professeure
Département de psychologie, UQAM

Conception Georgette Goupil
Louise Patoine

Collaboration spéciale Lucie Lupien
David L. Wilson
Paule Noreau

Ce document a été préparé par les divers services de la Télé-université en collaboration avec l'UQAM.

Université du Québec à Montréal et
Télé-université, © 1983

ISBN 2-89147-862-2 (2e édition complète)
ISBN 2-89147-863-0

ISBN 2-89147-746-4 (1re édition complète)
ISBN 2-89147-757-X

Dépôt légal – 1er trimestre 1985.

SOMMAIRE

INTRODUCTION 1

PARTIE I L'oeil 3

Texte 1
L'anatomie et le fonctionnement de l'oeil 5
Régie de l'assurance-maladie du Québec

Ce texte fait ressortir les caractéristiques de l'anatomie de l'oeil à l'aide de schémas. On y explique très sommairement le fonctionnement de cet organe et le développement de la vision. Cet extrait présente aussi les principaux troubles de la vision chez l'enfant et les signes d'alerte révélant un problème visuel ou une maladie de l'oeil. Le lecteur y découvrira également une liste de maladies héréditaires qui peuvent affecter la vision de l'enfant.

PARTIE II Le handicap de la vue 13

Texte 2
Le pire des handicaps 15
par Georgette Goupil

Le handicap de la vue crée des limites particulières au niveau de la mobilité et de l'orientation dans l'espace, de la communication écrite,

des habitudes de vie quotidienne et de l'adaptation psychologique et sociale de la personne. L'auteure expose les causes de ce handicap et les principales limites qu'il impose à la personne. On y aborde également les divers moyens de réadaptation utilisés avec les personnes handicapées visuelles.

Texte 3

L'enfant handicapé visuel 29

Ministère de l'Éducation

Ce texte précise la définition de l'enfant handicapé visuel en tenant compte des distinctions entre l'enfant fonctionnellement voyant et l'enfant fonctionnellement aveugle. L'auteur y précise les principales affections oculaires pouvant entraîner une déficience visuelle.

Texte 4

Orientation et mobilité chez le handicapé visuel 55

par Claude Vézina, M.A.

Les capacités d'orientation et de mobilité dans l'espace sont affectées par le handicap visuel. L'auteur présente l'importance de ces éléments dans la vie de la personne et indique les conséquences d'un handicap visuel à ces niveaux.

Texte 5
Développement des services scolaires pour les élèves handicapés visuels 67
par Paul-Henri Buteau

Deux tableaux présentent :

1. La distribution des élèves handicapés visuels selon le niveau et le mode d'apprentissage (braille ou caractère ordinaire) au Québec.

2. Le nombre des élèves handicapés visuels par région administrative au Québec selon le niveau d'intégration et le mode d'apprentissage.

PARTIE III L'école et l'enfant handicapé de la vue 69

Texte 6
Bilan de la scolarisation des élèves handicapés de la vue au Québec : historique des services 71
par Marie-Paule Arsenault

Dans ce texte, l'auteure présente l'historique des services aux élèves handicapés visuels au Québec. Elle y décrit, étape par étape, comment, dans un premier temps, les efforts ont été centrés sur la mise sur pied de mesures pour scolariser les enfants handicapés de la vue, comment les institutions et commissions scolaires se sont impliquées à ce niveau. La structure actuelle des services aux enfants handicapés visuels y est expliquée et résumée.

Texte 7

L'intégration des élèves handicapés de la vue 81

par Georgette Goupil et Michelle Comeau

Cette recherche présente les conditions d'intégration des élèves handicapés de la vue dans les écoles du système régulier. Les variables étudiées auprès de 33 sujets aveugles et demi-voyants étaient leur perception et celle de leurs enseignants face à l'intégration, les modifications apportées à la classe régulière pour faciliter cette intégration et l'impact de l'individualisation de l'enseignement sur la scolarisation. Les résultats indiquent que les élèves handicapés de la vue souhaitent être scolarisés dans les écoles régulières. Même s'ils éprouvent quelques difficultés reliées à leur handicap, ces élèves réussissent aussi bien en français et en mathématiques que leurs pairs de vision normale. Le problème majeur auquel ils doivent faire face est beaucoup plus lié à l'intégration sociale avec leurs compagnons et compagnes de classe qu'à la réussite scolaire.

Texte 8

Intervention 99

Ministère de l'Éducation

Ce texte contient plusieurs conseils ou suggestions qui faciliteront l'intégration de l'élève handicapé visuel en classe : principes didactiques à respecter, préparation des activités, matériel à utiliser, etc.

Texte 9 149

Approche pédagogique et moyens d'action

Ministère de l'Éducation

Ce texte présente divers moyens pour adapter les intervenants pédagogiques pour favoriser la scolarisation de l'élève handicapé visuel. Le texte décrit les connaissances pratiques et théoriques ainsi que les interventions éducatives qui faciliteront l'intervention de l'enseignant.

PARTIE IV Moyens de réadaptation 165

Texte 10

L'établissement du mois : l'Institut Nazareth et Louis-Braille 167

par Normand Giroux

Les personnes handicapées visuelles peuvent bénéficier de divers services pour devenir le plus autonomes possible : service d'apprentissage à la mobilité et à l'orientation dans l'espace, aides optiques, etc. Ce texte décrit comment l'Institut Nazareth et Louis-Braille, l'un des grands centres de réadaptation du Québec pour personnes handicapées visuelles, offre ces services ainsi que la philosophie de réadaptation de cette institution.

Texte 11
Le braille : langue vivante 191
par Robert Blouin

Historique, évolution et avenir de l'abrégé orthographique français créé en 1982 par Maurice De La Sizeranne.

Texte 12
Les six points magiques de l'écriture braille 187
Institut national canadien pour les aveugles (INCA)

Le braille fait appel au sens du toucher en utilisant les points en relief pour la lecture et l'écriture. Ce texte décrit les principes de l'écriture braille et presente l'alphabet utilisé.

PARTIE V Témoignages 195

Texte 13
Tribune libre : Pour les handicapés visuels 197
par Yseult Raby

Ce texte présente le témoignage d'une mère d'un enfant handicapé visuel, aussi présidente de l'Association québécoise des parents d'enfants handicapés visuels. L'auteure décrit les conditions souvent très difficiles que doivent affronter les enfants lors de leur scolarisation.

Texte 14

L'intégration... La différence entre le rêve et la réalité

par Pierrette Doyon

Témoignage d'un parent d'enfant handicapé visuel qui fait état des difficultés rencontrées dans les tentatives d'intégration de son enfant dans une classe régulière.

BIBLIOGRAPHIE 205

Liste des publications de l'Institut Nazareth et Louis-Braille. 211

Liste des techniques et matériels spéciaux pour la personne handicapée visuelle. 217

Répertoire des organismes québécois au service de la personne handicapée de la vue. 219

REMERCIEMENTS

Nous désirons remercier l'Institut Nazareth et Louis-Braille et son directeur, Normand Giroux, ainsi que Gilles Bolduc, Marie-Paule Arseneault et Jean-Louis Berthiaume, respectivement directeur et enseignants itinérants à l'École Nazareth et Louis-Braille, pour leur collaboration à l'élaboration de ce recueil de textes.

INTRODUCTION

Ce recueil de textes est l'un des éléments d'un ensemble de trois médias traitant de l'intégration des enfants handicapés visuels dans des classes ordinaires. Sa fonction principale est de fournir de l'information sur le sujet.

Le recueil comprend cinq parties, la première portant sur l'oeil et la vision, la deuxième traitant du handicap de la vue et de l'enfant handicapé, la troisième des modalités de scolarisation des enfants handicapés visuels et la quatrième de divers moyens de réadaptation. Une cinquième partie présente des témoignages.

Le texte portant sur l'oeil et la vision est présenté dans le but de permettre au lecteur de mieux comprendre l'anatomie et le fonctionnement de l'oeil. Il lui offre des informations de base qui faciliteront la lecture des autres textes.

Les documents portant sur le handicap de la vue et l'enfant handicapé visent à donner à l'utilisateur un aperçu de l'ampleur du problème du handicap visuel au Québec et au Canada, à lui en faire connaître les causes et à le sensibiliser aux problèmes particuliers rencontrés par les personnes handicapées visuelles. Pour ce faire, plusieurs documents ont été choisis. Les trois premiers textes présentent les causes de ce handicap et les conséquences pour la personne atteinte. Ces textes traitent surtout des difficultés qu'une personne handicapée de la vue peut avoir à fonctionner dans un environnement fait pour des gens sans problème visuel et des supports mis à leur disposition pour faciliter leur intégration.

Afin d'aider le lecteur à situer la personne handicapée dans un milieu scolaire, les quatre textes suivants décrivent divers aspects de l'intégration en classe ordinaire des handicapés visuels. Le premier présente l'historique de ces services. Le deuxième décrit une recherche sur les conditions d'intégration des enfants handicapés de la vue dans 22 écoles régulières du Québec. Les deux autres présentent des conseils et moyens d'actions possibles.

Une autre partie offre un aperçu de moyens de réadaptation pour l'enfant hadicapé visuel. Et enfin, pour offrir au lecteur la perspective d'une personne directement impliquée dans l'intégration des enfants handicapés visuels dans les écoles régulières, le recueil se termine par le témoignage de deux mères, dont l'une est présidente de l'Association des parents d'enfants handicapés visuels.

Ces textes complètent l'information transmise par le vidéo et permettent au lecteur une meilleure compréhension de la situation des élèves handicapés visuels.

PARTIE I

L'OEIL ET LA VISION

Texte 1

L'ANATOMIE ET LE FONCTIONNEMENT DE L'OEIL*

Développement normal de la vision

Il est possible de suivre, étape par étape, le développement des fonctions visuelles chez l'enfant :

- à un mois, l'enfant cherche la lumière en dirigeant son regard vers la fenêtre;
- à trois mois, il commence à tourner la tête et cherche des yeux la provenance des sons;
- à quatre mois, il regarde ses mains et ses jouets;
- à sept mois, il manipule des objets et peut les faire passer d'une main à l'autre;
- à dix mois, les yeux sont déjà beaucoup plus mobiles;
- à quinze mois, il montre du doigt les objets qui l'entourent en disant : "Regarde";
- à deux ans, il commence à évaluer les distances;
- entre cinq et sept ans, sa vision est pour ainsi dire complètement développée.

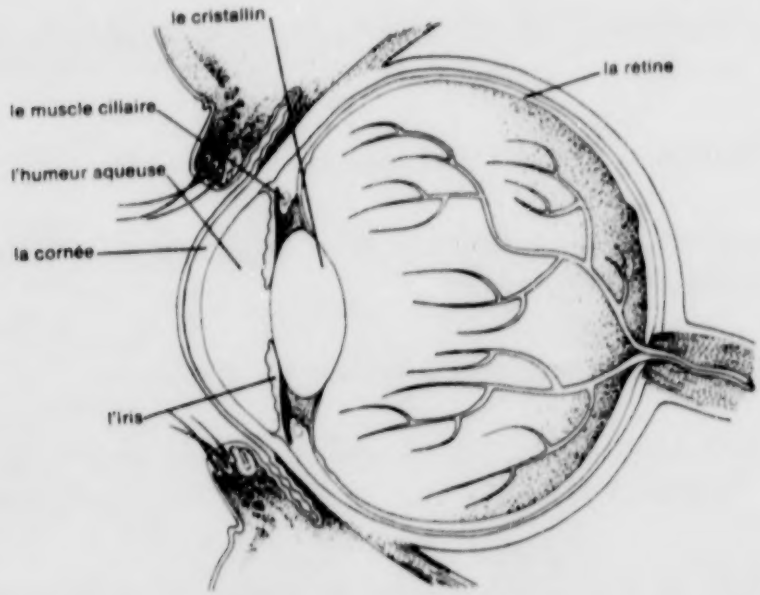
---

* Régie de l'assurance-maladie du Québec, "L'anatomie et le fonctionnement de l'oeil", dans Une paire d'amis pour la vie, brochure destinée aux parents.

L'anatomie et le fonctionnement de l'oeil

Le globe oculaire a à peu près la taille d'une grosse bille; il est mobile dans tous les sens et est mis en mouvement par six muscles (muscles extra-oculaires ou extrinsèques).

La partie interne du globe comprend deux espaces, dont l'un est rempli d'un liquide clair et visqueux (le vitré) et l'autre, d'un liquide clair comme de l'eau (humeur aqueuse).



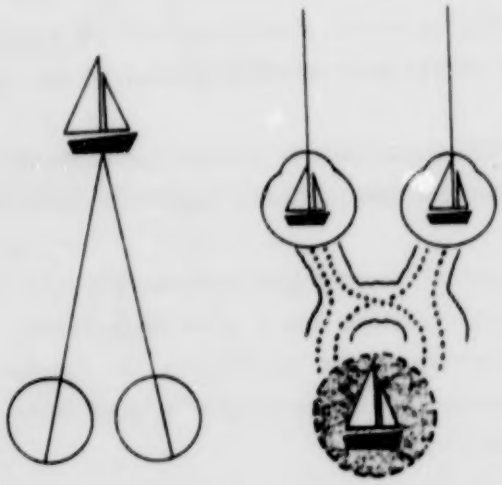
L'oeil contient une lentille (le cristallin), qui permet par contraction d'un muscle (le muscle ciliaire) des mises au point pour obtenir une vision claire et nette à n'importe quelle distance.

Le globe oculaire comprend également dans sa partie antérieure une couche transparente (la cornée) qui laisse la lumière pénétrer dans l'oeil.

De plus, l'iris règle la quantité de lumière qui pénètre dans l'oeil.

Au fond de l'oeil, il y a une couche nerveuse extrêmement sensible qui a pour fonction de capter les stimulations visuelles (la rétine).

Les muscles extrinsèques (muscles extra-oculaires) coordonnent les yeux afin de donner une image unique : c'est la vision binoculaire qui permet la perception des objets et leur position dans l'espace (la stéréopsie).



Les paupières, (annexes oculaires) qui protègent les yeux, sont munies de cils pour arrêter les poussières.

Cette brève description laisse "soupçonner" un mécanisme délicat qu'il faut protéger par tous les moyens possibles.

Les troubles de la vision chez l'enfant

Les principaux et les plus fréquents troubles de la vision sont l'hypermétropie, la myopie et l'astigmatisme.

Les enfants atteints d'hypermétropie se plaignent souvent de fatigue ou d'une sensation de malaise en effectuant un travail à faible distance. Leur système optique est tel que le point de croisement des rayons se situe derrière la rétine.

Les myopes, par contre, ne voient bien que de près. Dans leur cas, le point de croisement des rayons est en avant de la rétine.

Les enfants atteints d'astigmatisme se plaignent de fatigue et de maux de tête. Leur système optique n'est pas sphérique.

Toutes ces anomalies de la vision peuvent se corriger par l'usage de lunettes appropriées (lentilles ophtalmiques).

On ne saurait trop recommander aux parents de surveiller de près les enfants pendant leurs premières années, car l'insuccès scolaire peut provenir d'un trouble de la vision. Ainsi l'enfant qui paraît inattentif ou paresseux a peut-être tout simplement des difficultés visuelles.

Les signes d'alerte

Certains signes ou symptômes peuvent révéler un problème visuel ou une maladie de l'oeil : on ne doit pas les prendre à la légère. Parmi ceux-ci, on peut citer :

- le frottement exagéré des yeux, par exemple en lisant ou en regardant au loin;
- le clignotement excessif;
- le plissement des paupières;
- le larmoiement inhabituel;
- la rougeur des paupières ou de l'oeil;
- une sensation de brûlure, de picotement ou de présence de corps étranger dans l'oeil;
- des difficultés à voir au tableau;
- une position anormale de la tête pour mieux voir;
- de la fatigue ou des malaises oculaires après un travail à faible distance (coloriage, lecture, écriture);
- l'occlusion d'un oeil pour mieux voir.

Amblyopie et strabisme

Nous venons de parler de l'anatomie et du fonctionnement de l'oeil ainsi que des différentes étapes du développement normal de la vision.

Il convient maintenant de signaler qu'une faille survenant dans le développement de la vision binoculaire (des deux yeux) peut entraîner l'amblyopie et le strabisme.

L'amblyopie consiste en une réduction de l'acuité visuelle d'un oeil récupérable par traitement.

Le strabisme est la déviation visible d'un oeil par rapport à l'autre et est la manifestation clinique la plus fréquemment rencontrée dans l'amblyopie d'un seul oeil.

C'est pourquoi il est important de déceler toute anomalie survenant au cours du développement de la vision et d'y apporter la correction voulue sans tarder car un traitement prompt augmente les chances de réussite.

Les maladies héréditaires

La plupart des malformations de l'oeil apparaissent à la naissance ou au cours des premières années et sont souvent transmises d'une génération à l'autre.

Une prompte découverte suivie d'un traitement précoce pourront contribuer à la protection de la vision de l'enfant.

Les principales maladies héréditaires sont :

a) le glaucome congénital, qui est une malformation caractérisée par une augmentation de la tension intra-oculaire et l'agrandissement de l'oeil;

b) la cataracte congénitale, qui entraîne l'opacité du cristallin et empêche ainsi la pénétration de la lumière dans l'oeil;

c) la rétinopathie pigmentaire, qui se caractérise par une dispersion anormale du pigment sur la rétine;

d) la rétinoblastome, qui est la tumeur intra-oculaire maligne la plus fréquente chez l'enfant et dont la découverte précoce est vitale;

e) l'albinisme oculaire, qui se manifeste par une absence de pigment et se caractérise presque toujours par une diminution importante de l'acuité visuelle;

f) le nystagmus, qui est constitué par des mouvements involontaires et irréguliers du ou des globes oculaires;

g) la myopie maligne, qui est une myopie congénitale accompagnée de lésions dégénératives du fond de l'oeil.

PARTIE II

LE HANDICAP DE LA VUE

Texte 2

LE PIRE DES HANDICAPS*

Les progrès de la science permettent aux personnes handicapées de la vue de devenir de plus en plus autonomes dans ce monde de voyants.

Le pire des handicaps serait la cécité. C'est du moins l'avis de 76 pour cent des personnes interrogées lors d'un sondage Gallup, en 1977, qui révélait également que la cécité était classée au second rang des maladies traumatisantes, après le cancer.

Problème physique certes, problème quotidien et surtout problème social. "Un voyant n'a pas idée de ce que peut être, par exemple, se déplacer sans la vision, dira M. Normand Giroux, directeur de l'Institut Nazareth et Louis-Braille. Pour la personne handicapée de la vue, il est très difficile de ne pas verser dans la dépendance sociale."

Accès à la communication écrite, information requise dans nos déplacements et notre orientation dans l'espace environnant, "feed-back" constant de nos moindres gestes, source du plaisir, retiré de la contemplation d'oeuvres d'art ou de paysages, la vision est essentielle dans notre vie quotidienne. Privé de ce sens, notre autonomie est menacée.

---

* Goupil, Georgette, "Le pire des handicaps", dans Québec Science, vol. 19, no 1, septembre 1980, pages 28 à 32.

Des causes multiples

Différentes causes peuvent être à l'origine de la cécité. Ainsi chez certains individus, ce sera une lésion au niveau de l'aire optique du cerveau, par exemple, à la suite d'une tumeur ou d'une balle. Toutefois, la majorité des cas sont la conséquence d'affections attaquant l'oeil lui-même.

L'imagination populaire attribue souvent la perte de la vue à des accidents malencontreux qui "crèvent" les yeux. Bien sûr, de tels accidents arrivent, mais rarement, comparativement aux autres causes. Au Canada, la première cause est la dégénérescence maculaire, responsable de 33 à 44 pour cent des cas de cécité. Il s'agit d'une maladie affectant la macula, le point le plus sensible de la rétine, lui faisant perdre de son efficacité. Touchant surtout les personnes âgées de 50 ans et plus, elle peut se manifester à la suite d'accidents, ou de maladies dégénératives, comme le diabète et le durcissement des artères.

Des facteurs héréditaires peuvent aussi être à l'origine de problèmes visuels. Le diabète, par exemple, peut à long terme provoquer la cécité. Encore récemment, 20 pour cent des diabétiques du jeune âge aboutissaient à une perte de la vue, et chez dix pour cent de l'ensemble des diabétiques, l'éclatement de petits vaisseaux sanguins, allant parfois jusqu'à l'hémorragie dans l'oeil, entraîne un handicap visuel irréversible. Répété, ce phénomène peut entraîner la formation de gelée de fibrose dans l'oeil.

Liée aussi à l'hérédité, la rétinite pigmentaire, qui commence par une perte de la vision nocturne, survient souvent en bas âge et entraîne progressivement un rétrécissement du champ visuel. Cette dégénérescence, dont on ne connaît pas encore les

causes, affecte surtout les bâtonnets, ces cellules de la rétine responsables, entre autres, de la vision nocturne.

La cécité est très souvent irréversible, mais les progrès récents de la médecine permettent dans plusieurs cas d'améliorer la vision. L'ablation du cristallin opacifié chez les victimes de cataractes est le cas le plus connu. Des hôpitaux pratiquent aussi des greffes de cornées. Et détecté à temps, le glaucome, cette affection du nerf optique par une augmentation de la pression intra-oculaire, est souvent traité médicalement (mais ceci ne rend pas la vision perdue).

Mieux vaut prévenir que guérir

De plus en plus, on mise sur la prévention, par exemple vis-à-vis des déficiences visuelles acquises de la période périnatale. L'immunisation des futures mères contre la rubéole est un moyen. Cette maladie contractée en début de grossesse, risque en effet de provoquer l'apparition de cataractes congénitales chez l'enfant. Un dosage extrêmement précis de l'oxygène administré aux nouveau-nés s'avère aussi une mesure préventive importante, car s'il est trop concentré, il provoque une modification dans la vascularisation de la rétine entraînant ainsi des pertes visuelles très importantes. Il faut aussi immuniser les enfants contre les maladies infectieuses telles que les méningites et les encéphalites dont les complications affectent le système nerveux central.

L'offensive porte aussi sur l'information de la population quant aux troubles visuels et sur les mesures sécuritaires pour éviter de fâcheux accidents. Des organismes, tels que l'Institut national canadien pour les aveugles (INCA), distribuent plusieurs

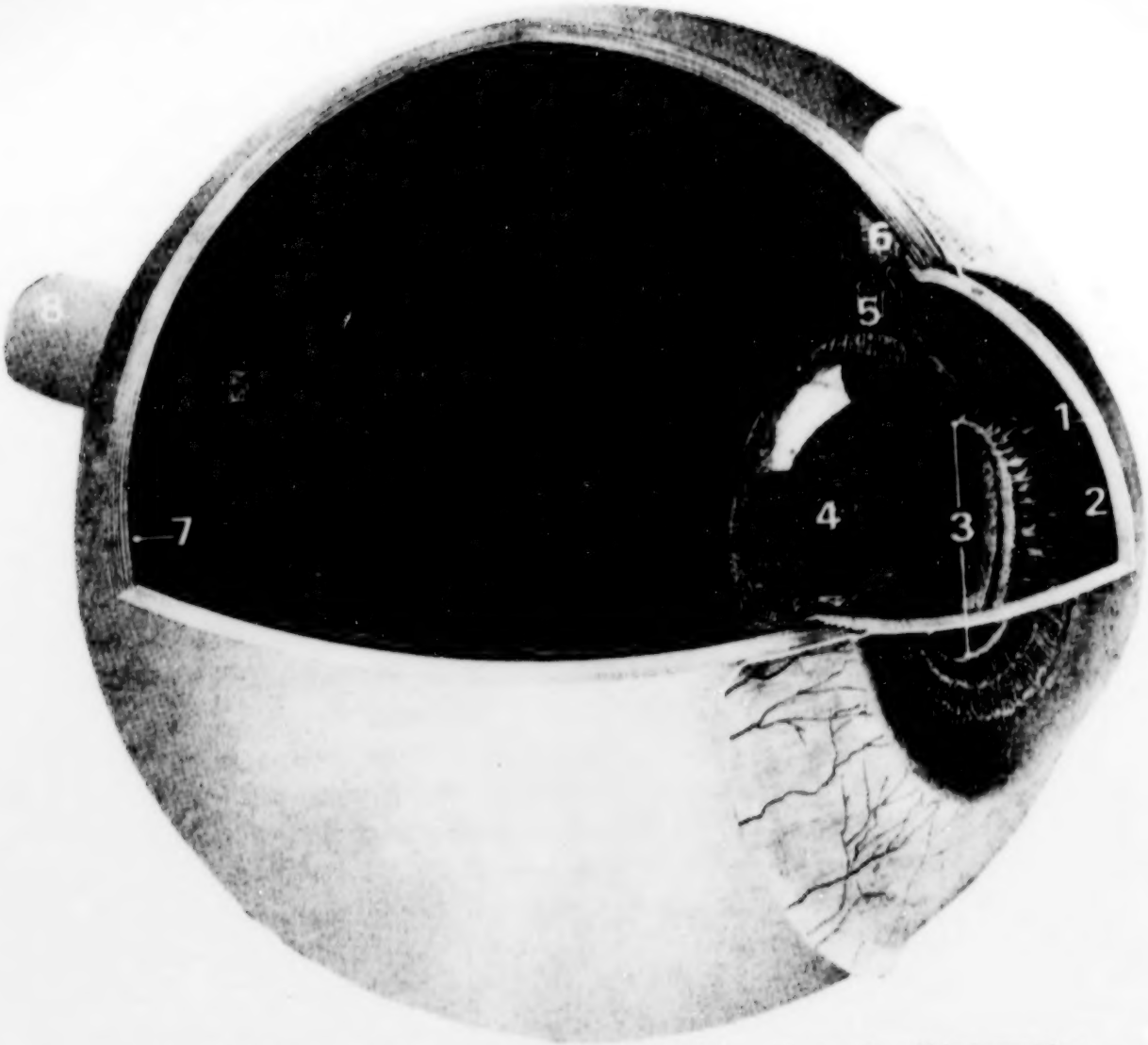
brochures d'information en plus d'organiser des sessions de dépistage des troubles visuels. Malgré tout, selon les statistiques de l'INCA, il y avait au Canada, en décembre 1978, un total de 32 308 personnes aveugles inscrites à cet organisme.

Mais un aveugle n'est pas nécessairement dans l'obscurité totale. Selon la loi sur les aveugles, en effet, "une personne est considérée comme "aveugle" lorsque son acuité visuelle dans les deux yeux, après correction par l'usage de lentilles réfractives appropriées, est d'au plus 6/60 d'après l'échelle Snellen ou l'équivalent, ou si le champ de vision dans chaque oeil est d'un diamètre inférieur à 20 degrés". Avoir moins de 6/60 comme acuité visuelle signifie qu'avec l'appareillage approprié (des verres correcteurs, par exemple), vous devez être à six mètres de ce qu'une autre personne verrait normalement à 60 mètres.

Plusieurs personnes, considérées par la loi comme aveugles, possèdent donc un résidu visuel plus ou moins fonctionnel. Certaines d'entre elles pourront continuer, moyennant l'appareillage adéquat, à lire l'imprimé ordinaire, d'autres ne verront que des ombres ou n'auront qu'une perception lumineuse. Même les personnes dont l'acuité visuelle est moins de 6/21 sont, d'après la loi, considérées comme aveugles. Dites "demi-voyantes", elles ne perçoivent qu'à 6 mètres ce que d'autres perçoivent normalement à 21 mètres.

Aveugle dans un monde de voyants

"Lorsqu'une personne devient handicapée de la vue, il faut sur le champ une assistance psycho-sociale pour éviter que cela n'entraîne pour elle une détérioration incluant perte de l'emploi, de



Si certaines espèces animales privilégient l'odorat, l'information fournie par les yeux joue, chez l'homme, un rôle prépondérant dans son interprétation du monde. Tout autour de lui, les rayons lumineux se réfléchissent des objets vers les yeux. Mais entre l'objet et la perception, les étapes sont nombreuses et complexes. Les rayons pénètrent dans l'oeil en traversant l'étape cornée (1), le liquide aqueux, appelé également humeur aqueuse (2), la pupille (3) et le cristallin (4). Le cristallin, cette lentille biconvexe placée derrière la pupille, dévie alors ces rayons.

Cette déviation se produit par réflexe grâce à la contraction des ligaments suspenseurs (5) et des muscles ciliaires (6). C'est l'accomodation qui permettra à l'image de se focaliser précisément sur la rétine (7), véritable extension du cerveau, formant la tunique interne nerveuse de l'oeil. La vision ne se produit toutefois pas uniquement au simple usage de ces organes photorécepteurs. Par l'intermédiaire des nerfs optiques (8), l'image obtenue est transférée dans les lobes occipitaux à l'arrière du cerveau.

la vie sociale et familiale, détresse psychologique et dépression." Pour Normand Giroux, c'est là, en effet, le premier problème : "Une personne qui vient de perdre la vue totalement ou partiellement est menacée par toutes ces conséquences dramatiques : le handicap qui est là est un fait... et il est généralement irréversible." L'assistance psycho sociale soutiendra donc la personne face à cette "détresse psychologique" et en même temps visera à l'informer de l'existence de certains services capables de compenser son handicap.

À l'Institut Nazareth et Louis-Braille, selon Normand Giroux, la philosophie de la réadaptation est essentiellement celle-ci : la personne handicapée de la vue est capable de s'adapter à sa nouvelle situation avec l'instrumentation et l'assistance nécessaire. Il est donc souhaitable de développer chez elle tous les comportements favorisant sa réinsertion sociale. "Elle est appelée à vivre dans un monde de voyants : il faut donc l'équiper en conséquence, dira Normand Giroux. Le handicap de la vue crée certaines entraves. Il convient donc de le compenser et de réduire ces entraves."

Divers organismes existent pour aider ces personnes. Il y a, bien sûr, le ministère des Affaires sociales qui offre des services et de l'appareillage aux individus entre 0 et 35 ans par l'entremise de deux centres principaux : l'Institut Nazareth et Louis-Braille de Longueuil (situé curieusement sur la rue Beauregard) et le centre Louis-Hébert à Québec. Il y a aussi l'INCA, donnant à tous les aveugles de 18 ans et plus leur première canne blanche, l'Aide aux insuffisants visuels (AIVQ), s'adressant aux demi-voyants, et des commissions scolaires qui se préoccupent des enfants handicapés.

Bien que tous reconnaissent l'importance du problème social et psychologique, la perte de vision se fait sentir quotidiennement, dans chacun de nos gestes, et il faut réapprendre à vivre sans voir : l'orientation dans l'espace et la mobilité dans les déplacements, l'usage de la communication écrite (lecture et écriture), et plusieurs comportements de la vie quotidienne. Avez-vous déjà songé que des gestes aussi simples que de verser un verre de lait, ajuster le degré de chaleur d'un poêle électrique ou d'un thermostat, identifier la bonne porte sur une rue requièrent constamment l'usage de la vision? La personne handicapée de la vue devra donc apprendre un certain nombre de moyens qui l'aideront à compenser son handicap sans recourir constamment à des voyants.

Pour circuler dans la nuit

Au cours de l'entraînement à la mobilité et l'orientation, les spécialistes apprendront à l'individu à faire face à des situations concrètes en utilisant toutes ces ressources et les aides nécessaires, principalement la canne blanche et parfois d'autres appareils qui peuvent indiquer la présence d'obstacles en émettant des vibrations ou un signal sonore.

Bien sûr, la personne aveugle peut demander l'aide d'un voyant, mais elle dépend alors, dans ses déplacements, des yeux de quelqu'un d'autre. L'utilisation de la canne lui procurera plus d'autonomie. À peu d'exceptions près, la plupart des personnes handicapées de la vue pourront s'en servir. La canne, fonctionnant comme une sonde, informe la personne sur ce qu'il y a devant elle.

Le chien-guide est un autre moyen pour un handicapé de la vue de développer davantage d'autonomie. Selon Claude Vézina,

spécialiste en mobilité et orientation au Centre Louis-Hébert, ce moyen fournit une autonomie presque totale, mais seuls 1,5 pour cent des handicapés de la vue pourront l'adopter. En effet, la personne doit être totalement aveugle, ce qui élimine au départ toutes celles qui possèdent un résidu visuel. On ne peut prendre le risque que la personne donne des ordres à son chien à partir de fausses perceptions : avec un faible résidu visuel, une personne pourrait, par exemple, prendre l'ombre d'un arbre sur un trottoir pour un véritable objet et ordonner à l'animal de la contourner. Le chien saura très bien qu'il s'agit d'une ombre, se verra obligé d'obéir aux ordres de son maître et peu à peu il perdra son entraînement.

D'autres conditions régissent aussi l'attribution de cette aide : avoir un minimum de 16 ans, être déjà très mobile, c'est-à-dire pouvoir se déplacer à une vitesse de marche de 4,8 kilomètres à l'heure, être systématique dans les ordres donnés à l'animal et, naturellement, être en mesure de lui prodiguer les soins de base nécessaires. Vers l'âge d'un an et demi, le chien est soumis pendant quatre à six mois à un entraînement, et il faut un mois pour le pairer avec son propriétaire. Fait à noter, comme il n'y a pas d'écoles pour chiens-guides ici au Québec, les personnes se rendent aux États-Unis pour obtenir ces "yeux à quatre pattes".

Les spécialistes en mobilité mettent aussi beaucoup l'accent sur l'orientation, ce processus mental qui permet les déplacements dans l'espace. Selon Claude Vézina, cette orientation permet la localisation des objets et des individus dans l'espace. Par exemple, un aveugle traverse une rue à une intersection avec feux de signalisation. Il devra utiliser ses sens au maximum pour cueillir le plus d'informations possibles. Il écoutera le bruit du trafic et il portera une attention particulière au bruit de celui qui lui est parallèle afin de déterminer s'il

est en mouvement ou arrêté. À partir de ces informations, il se déplacera dans le même sens que le trafic parallèle en mouvement et le suivra tout en le gardant près de lui. On peut aisément imaginer les difficultés que représente la circulation dans une ville comme Montréal, sans voir le nom des rues, le nom des magasins, les numéros de portes, etc.

Lire sans voir

Divers moyens permettent aux handicapés de la vue de continuer à avoir accès à la communication écrite. Les individus qui possèdent un reste visuel peuvent lire le caractère ordinaire à l'aide d'appareils tels qu'une caméra qui agrandit un texte sur un écran de télévision, des loupes ou des verres correcteurs. Dans certains cas toutefois, la vision est si réduite que ces moyens deviennent inefficaces. Il faut alors apprendre le braille.

Le braille, c'est un code constitué de 63 caractères, incluant chacun de un à six points organisés dans une matrice ressemblant un peu à un domino. Ces caractères sont placés en relief sur la page et ils sont lus en passant les index sur les lignes où ils sont déposés. Ce code fut inventé au XIX^{e} siècle par le français Louis Braille qui était aveugle depuis l'âge de trois ans à la suite d'un accident, en coupant du cuir dans la boutique de son père.

Le braille présente plusieurs désavantages : le roman Papillon de Carrière, en braille fait 17 volumes; Catherine la Grande d'Henri Troyat, 14; le Voyageur de Simoneau, cinq; ceci pose donc un problème d'espace. Et la lecture braille n'est pas tout à fait aussi rapide que celle du caractère noir. Bien que les personnes handicapées de la vue puissent bénéficier d'un service de

poste pour recevoir et retourner ces volumes des bibliothèques spécialisées dans ce médium, ces volumes ne sont pas tout à fait aussi accessibles que les best-sellers de nos librairies[1].

Quant à l'écriture, elle se fait grâce à une machine à écrire braille munie de six clés représentant les points et leurs positions, ou à l'aide d'une tablette et d'un poinçon.

Toutefois, les progrès de la technologie fournissent des moyens diversifiés et efficaces de stocker et de recevoir de plus en plus l'information. Ainsi, on peut enregistrer un livre sur cassette. À l'aide du magnétophone à vitesse variable, la personne pourra contrôler le débit de lecture. Beaucoup de ces appareils sont munis de dispositifs éliminant les effets de distorsion d'une voix accélérée artificiellement. Plusieurs aveugles continuent néanmoins à préférer les livres en braille, une stimulation auditive constante ne leur procurant pas la relaxation souvent attachée à une lecture détendante.

Ces dernières années, la technologie nous a aussi donné l'optacon. Cet appareil comprend une mini-caméra que l'usager promène sur un texte en noir. Le caractère est alors transformé en impulsions tactiles reproduisant la forme de la lettre. Ces impulsions se manifestent sur une plaque où est posé le doigt du handicapé. Ces lettres défilent alors une à une au fur et à mesure qu'elles sont captées par la caméra. La personne aveugle peut ainsi avoir directement accès à des textes ordinaires, mais la vitesse de lecture sera généralement plus lente que pour la lecture en braille.

---

1. Les deux derniers paragraphes sont traduits en braille à la fin du texte 7, aux pages 81 et 82.

Aux États-Unis, on a récemment réussi à modifier cet optacon pour le rendre plus loquace. Les chercheurs ont réussi à remplacer les impulsions tactiles par une voix synthétique qui lit alors le texte directement. Ce principe des "appareils parlants" est d'ailleurs appliqué depuis quelques années aux calculatrices qui donnent la réponse à voix haute.

Dernier-né de tous les progrès de la technologie : le versa-braille. Cet appareil vient tout juste d'arriver au Québec. Il s'agit d'une machine à écrire braille, muni d'un micro-ordinateur; il peut enregistrer le braille sur cassettes et le reproduire en caractère imprimé sur un écran. Il peut encore être muni d'une imprimante et bientôt traduira en caractère noir un texte braille. Ce progrès fantastique de la science pourra donc permettre à des voyants ne connaissant pas le braille d'avoir directement accès à des textes produits par une personne aveugle. Cet appareil réduit de beaucoup l'espace nécessité pour le stockage des textes en braille. Une cassette permet de loger un texte équivalant à 400 pages en noir, texte qui aurait pris un espace important dans une bibliothèque braille. Notons que les coûts de ces appareils demeurent assez élevés : environ 4 000 $ pour un optacon et 5 400 $ pour le versa-braille[2].

2. Ces prix sont ceux qui étaient en vigueur au moment de la rédaction du texte (1980). Ils peuvent avoir changé depuis.

Des gestes quotidiens

Si la communication écrite et la mobilité nécessitent un entraînement, d'autres comportements en requerront également. Apprendre à manger, à s'habiller, à prendre son bain demandera à un enfant aveugle d'autres habiletés pour compenser le manque d'informations données par la vision.

Par exemple, les personnes atteintes de diabète avancé doivent se faire quotidiennement des injections d'insuline. Or, cette maladie cause dans certains cas la perte de la vue. Le dosage de l'insuline est alors plus difficile. Il existe des seringues avec un cran d'arrêt fixé, par exemple, par l'infirmière. Mais que faire lorsque ce dosage est variable? Gaston Ouzilleau, responsable du service technique au Centre Louis-Hébert, a mis au point une seringue munie d'une vis, calibrée exactement au nombre d'unités de la seringue, qui entraîne le cran d'arrêt. "La personne handicapée visuelle peut donc elle-même, sans l'aide d'une personne voyante, mesurer ses injections sans crainte de se tromper, en comptant les tours de la vis et les déclics produits à chaque tour."

Il faut imaginer des moyens pratiques pour leur permettre de s'adapter à tous les gestes de la vie quotidienne : créer un vérificateur sonore pour les fusibles, ajuster un optacon sur une machine à écrire pour qu'une secrétaire aveugle puisse vérifier ses erreurs, etc. Toutes ces adaptations se basent sur les besoins de la personne. "Ici, dira Gaston Ouzilleau, j'essaie de connaître les besoins des handicapés de la vue. Nous les côtoyons quotidiennement. Ce sont souvent des choses simples à concevoir, mais elles peuvent aider la personne quotidiennement."

Tous ces programmes sont basés sur le principe que les personnes handicapées de la vue sont capables d'une vie autonome et productive. Malheureusement, le taux de chômage est très élevé parmi ce groupe de personnes. Il est très difficile de soutenir la compétition et même ceux qui sont bien scolarisés font face à des difficultés dans la recherche d'emplois.

Plusieurs personnes jusqu'à date n'ont pu bénéficier de toutes les ressources nécessaires à leur autonomie; certains d'entre eux hésiteront à utiliser des aides tels la canne ou le magnétophone de crainte d'être identifiés par tous.

L'acquisition de cette autonomie maximale demande donc à la fois l'action concertée de l'individu et des services nécessaires. Mais il semble essentiel que la personne maintienne une vie sociale dans un cadre le plus normal possible.

Pour en lire plus

BAILLIART, Pierre, L'enfant aveugle, Paris, G. Doin et C., 1958.

HENRI. Pierre, La vie et l'oeuvre de Louis Braille, Paris, Presses universitaires de France, 1952.

SIBOUN, Gilbert, Les couleurs de la nuit, Paris, Robert Laffont, 1978.

Qui fait quoi?

L'ophtalmologiste

C'est un professionnel de la santé qui, après avoir complété son cours de médecine, s'est spécialisé durant quatre ans dans le domaine oculo-visuel. Il est qualifié pour diagnostiquer et traiter soit optiquement, soit médicalement et (ou) ou chirurgicalement tous les problèmes visuels et oculaires. Ce spécialiste oeuvre à la fois dans les hôpitaux et en bureau privé.

L'optométriste

Constitue l'exercice de l'optométrie tout acte autre que l'usage de médicaments qui a pour objet la vision et qui se rapporte à l'examen des yeux, l'analyse de leur fonction et l'évaluation des problèmes visuels, ainsi que l'orthoptique (correction des troubles visuels liés à la mauvaise coordination des mouvements oculaires), la prescription, la pose, l'ajustement, la vente et le remplacement de lentilles ophtalmiques. (Loi sur l'optométrie)

L'opticien d'ordonnances

Constitue l'exercice de la profession d'opticien d'ordonnances, tout acte qui a pour objet de poser, d'ajuster, de remplacer ou de vendre une lentille ophtalmique. (Loi des opticiens d'ordonnances)

L'oculariste

Il manufacture et dessine des yeux artificiels pour donner une apparence esthétique acceptable aux patients ayant subi une énucléation (ablation totale de l'oeil).

Source : L'Association des ophtalmologistes

Texte 3

L'ENFANT HANDICAPÉ VISUEL*

L'enfant handicapé visuel est un enfant comme les autres. Il a besoin pour se développer : d'amour et de sécurité. Il possède une personnalité qui le rend unique. Il doit cependant composer avec une caractéristique qui le différencie des autres : une déficience visuelle.

La vue est le sens constamment utilisé par l'être humain. Elle permet avec une assez grande précision de percevoir tous les objets, tant éloignés que rapprochés, et ce, sans beaucoup d'efforts. Par l'intermédiaire de l'oeil, les objets sont perçus dans leur globalité, permettant ainsi à l'individu d'intégrer une image mentale déjà synthétisée. La supériorité du sens de la vue vient précisément du fait qu'il offre à l'individu la possibilité de capter rapidement les données du réel pour les transformer en images mentales.

De façon générale, deux composantes, soit l'acuité et le champ visuels, servent à mesurer la vision. L'acuité indique son degré de sensibilité et le champ visuel, son étendue.

Le tableau suivant énumère les principales affections oculaires pouvant entraîner une déficience visuelle.

---

* JACQUES, Jean, in Primaire : Le handicap visuel, Direction générale du développeement pédagogique, ministère de l'Éducation, Québec, 1983, p. 9-19.

Nom de la maladie	Description de la maladie	Effets de la maladie sur la vision	Effets secondaires	Correctifs possibles
Nystagmus	- mouvements continus et involontaires des muscles de l'oeil entraînant une oscillation (plus ou moins perceptible chez l'enfant); parfois congénital, peut également provenir de lésions du centre de l'oeil.	- acuité visuelle réduite à cause de l'incapacité de fixer un objet; - problèmes de mise au point.	- parfois étourdissements et vertiges.	- le port de verres n'apporte pas d'amélioration.
Rétinite pigmentaire	- les vaisseaux sanguins qui innervent la rétine s'obstruent et des pigments se forment sur la rétine.	- vision de nuit déficiente; - perte progressive de la vision périphérique; - peut entraîner la cécité vers l'âge de 50 ans, mais très rarement durant l'enfance; - vision tubulaire.	- l'enfant peut se plaindre, mais cela est causé par un inconfort plutôt que par une douleur.	- le port de verres améliore l'acuité visuelle, mais non le champ.
Dégénérescence maculaire	- détérioration plus ou moins sérieuse de la macula.	- vision centrale inopérante (inutile), il ne reste que la vision périphérique (par la rétine); - la perception des couleurs peut être affectée.		- l'entraînement de l'oeil dans de bonnes conditions peut aider la personne affectée par cette déficience.

Nom de la maladie	Description de la maladie	Effets de la maladie sur la vision	Effets secondaires	Correctifs possibles
Glaucome	- affection du nerf optique qui s'accompagne d'une augmentation de la pression intra-oculaire; - le fluide transparent à l'intérieur de la partie avant de l'oeil ne se draine pas normalement.	- difficulté à voir dans l'obscurité; - auréole autour des sources lumineuses; - champ visuel diminué; - s'il n'est pas traité, le glaucome peut entraîner la cécité totale.	- parfois : maux de tête et douleur aux yeux.	- peut être traité par une médication (le plus souvent des gouttes); - une opération chirurgicale peut dans certains cas diminuer la progression de la maladie.
Albinisme	- absence de pigmentation.	- photophobie*: - image brillante.	- s'accompagne souvent d'une myopie ou de nystagmus; - douleur aux yeux; - cheveux pâles (blancs), peau très pâle.	- port de verres (teintés).
Cataracte	- opacité du cristalin.	- réduction du champ visuel; - vision imprécise des objets.		- port de verres; - intervention chirurgicale.
Fibroplasie rétrolenticulaire	- la fibroplasie affecte surtout des enfants prématurés.	- cécité totale		- aucun

* Sensation douloureuse produite par la lumière.

Il serait cependant inapproprié de classer comme handicapés visuels tous ceux qui ont un problème de vision. Le handicap existe seulement si la déficience visuelle engendre des difficultés de fonctionnement lorsque l'individu interagit avec son environnement. Nous devons donc définir l'enfant handicapé visuel en nous basant sur les modes de fonctionnement qu'il utilise pour prendre contact avec l'environnement.

C'est pourquoi nous utilisons les définitions suivantes :

"HANDICAPÉ VISUEL" : L'enfant dont le sens de la vue est déficient au point que cela devienne un handicap. Cette appellation recouvre les catégories de "fonctionnellement voyant" et de "fonctionnellement aveugle".

"FONCTIONNELLEMENT VOYANT" : L'enfant qui fait appel à son résidu visuel comme mode principal d'acquisition de connaissances. Il utilise normalement le système graphique courant pour lire et écrire.

"FONCTIONNELLEMENT AVEUGLE" : L'enfant qui fait appel au sens du toucher comme mode principal d'acquisition de connaissances. Il utilise normalement l'alphabet braille pour lire et écrire.

Un enfant handicapé visuel n'est donc pas nécessairement atteint de cécité totale. Il peut posséder un résidu visuel suffisant pour l'utiliser efficacement. De plus, deux individus présentant une même déficience visuelle peuvent fort bien utiliser un mode de fonctionnement différent : l'un utilisant davantage son résidu visuel (fonctionnellement voyant), l'autre utilisant davantage le sens du toucher (fonctionnellement aveugle). Enfin,

l'élève handicapé visuel se caractérise principalement par une déficience visuelle qui l'oblige à vivre et à agir en utilisant des moyens différents de ceux de la majorité des enfants de son âge.

1. ASPECTS DE SON DÉVELOPPEMENT

1.1 Aspects physique et moteur

Les déplacements

La perception visuelle de l'élève voyant s'étend à tout ce qu'il peut percevoir par un simple balayage du regard sans qu'il ait à se déplacer. Celle de l'élève handicapé visuel est beaucoup plus restreinte; un objet situé à quelques pieds peut échapper à sa perception. Ainsi il se trouve moins stimulé par son environnement et par conséquent moins incité à se déplacer pour explorer et exercer ses habiletés motrices.

Les enseignants doivent également se rappeler qu'un grand nombre d'habiletés motrices s'acquièrent par imitation. L'enfant imite les gestes de ses parents, de ses amis, des vedettes sportives qu'il regarde à la télévision. Cette imitation est compromise chez l'élève handicapé visuel, voire inexistante dans les cas de cécité totale. Comparativement à l'élève voyant, il se trouve considérablement désavantagé. Plusieurs habiletés motrices doivent donc être apprises.

Sur le plan moteur, la majorité des difficultés de l'élève handicapé visuel dépend de sa conception de l'espace tout autour de lui.

En conséquence, l'orientation et les déplacements deviennent pour lui un défi permanent.

Un entraînement en "mobilité et orientation"[3] permet à l'élève d'appliquer des techniques qui le rendent généralement autonome dans ses déplacements.

Un élève handicapé visuel est considéré autonome dans ses déplacements s'il peut se déplacer seul en toute sécurité. Il est cependant tout à fait normal qu'il le fasse plus lentement que ses camarades voyants. Par contre, le fonctionnellement voyant et le fonctionnellement aveugle se déplacent d'une façon très différente. Le premier agit généralement comme ses amis voyants, alors que le second utilise davantage l'ouïe et le toucher pour connaître l'emplacement, la direction des objets dans l'espace environnant et ainsi, éviter les obstacles.

Les comportements symptomatiques?[4]

Les comportements symptomatiques, généralement peu agréables, sont des habitudes, gestes ou postures qu'adoptent certains individus handicapés visuels.

---

3. Le vocable "mobilité et orientation" prend un sens particulier lorsqu'on fait référence au handicap visuel. Il concerne tous les déplacements de l'individu handicapé visuel, que ce soit dans les endroits connus ou inconnus de lui. Pour apprendre à utiliser les différentes techniques nécessaires à ses déplacements (techniques de sécurité, de guidage, de canne blanche), l'élève doit suivre un entraînement dispensé par des spécialistes en "mobilité et orientation".

4. En anglais, on utilise le terme "blindism(s)" que certains auteurs français ont traduit par blindisme(s).

Ces comportements qui apparaissent dans certains cas au primaire sont assez fréquents chez l'élève handicapé visuel. Certains auteurs associent leur présence au manque de stimulation visuelle. L'élève se trouvant moins fréquemment stimulé par son environnement adopte ces comportements.

Parmi ces comportements, quelques-uns sont utilisés comme autostimulants tels que :

- enfoncer ses doigts dans les orbites (il semble que la pression exercée sur le globe oculaire excite le nerf optique et crée des sensations lumineuses);
- jouer avec ses oreilles;
- faire des boucles avec ses cheveux;
- balancer le tronc dans un mouvement de bercement;
- faire pivoter sa tête en formant un 8;
- sautiller sur place;
- faire trembler ses mains et ses bras.

D'autres comportements symptomatiques semblent relever uniquement de mauvaises habitudes non corrigées telles que :

- marcher le dos exagérément cambré vers l'arrière ou l'avant;
- maintenir la tête continuellement penchée;
- ne pas diriger le visage vers son interlocuteur;
- approcher la tête très près du visage de son interlocuteur.

Ne percevant pas les réactions des autres, l'élève handicapé visuel y répond difficilement et se montre souvent peu expressif. Ainsi, le sourire et les éclats de rire sont parfois peu nuancés.

Bien que certaines de ces habitudes se manifestent également chez l'élève voyant, elles sont généralement plus persistantes et

plus exagérées chez l'élève handicapé visuel. Ces comportements sont déplaisants pour l'entourage et nuisent aux contacts sociaux.

1.2 Aspects social et affectif

À travers les âges, le handicap visuel a suscité dans la pensée populaire un certain nombre d'images plus ou moins justifiées. Selon les diverses sociétés et les différentes époques, l'individu aveugle était considéré soit comme un être d'une grande sagesse, soit comme un gueux. Encore aujourd'hui, certaines personnes voient l'aveugle comme quelqu'un qui marche avec un chien, qui a une canne blanche, qui est pianiste ou accordeur de pianos, voire même comme quelqu'un qui ne peut travailler ou qui fait la quête.

Quoique les enfants aient moins de préjugés que les adultes à l'égard des personnes handicapées, ils ne sont guère plus tolérants. Si l'enfant handicapé visuel se montre malhabile dans certaines activités, les autres auront tendance à le négliger. L'élève handicapé visuel préférera alors le contact avec l'adulte et les autres élèves handicapés comme lui, à moins qu'il ne choisisse l'isolement.

Pour plusieurs enfants handicapés visuels, le séjour à la maternelle a été l'occasion d'établir leurs premiers contacts avec d'autres enfants de leur âge. Ces contacts limités ont amené l'élève handicapé visuel à développer des habiletés et il réussit généralement à établir de bons rapports avec les autres. Il demeure, malgré tout, réservé dans ses contacts. Il ne faut donc pas s'étonner de le voir souvent avec les mêmes camarades. Il hésite souvent à faire les premiers pas, il attend plutôt qu'on s'intéresse à lui.

Au contact des autres élèves voyants, l'élève handicapé visuel prend de plus de plus conscience des limites que lui impose son handicap. Dès lors, il peut vivre des situations frustrantes qu'il surmonte difficilement. Il peut se retrouver en situation d'échec plus souvent que l'élève voyant. Ceci l'amène parfois à se replier sur lui-même et à nier son handicap.

Il peut ainsi se sentir incompétent et devenir passif. Il se montre alors exigeant et considère que tout lui est dû à cause de son handicap. Il manifeste son agressivité et refuse le contact avec les autres si ses désirs ne sont pas comblés.

S'il est suffisamment autonome et si son entourage l'accepte tel qu'il est, il développe un sentiment de confiance en lui-même et utilise davantage ses possibilités. Il accepte mieux son handicap et peut se montrer parfois agressif si on veut le surprotéger.

Au fur et à mesure qu'il grandit, il constate les exigences de la société et, voyant des portes se fermer, il peut alors développer une propension à la rêverie.

Cet éveil à la réalité ayant lieu durant le cours primaire, l'élève handicapé visuel a un grand besoin d'être soutenu et encouragé durant cette période.

1.3 Aspect cognitif

Développement cognitif

L'individu handicapé visuel se représente-t-il le monde et les objets comme les autres? Plusieurs théories ont déjà été élaborées en guide de réponses. Certaines démontrent que oui, d'autres le contraire.

Cependant, il ressort principalement des études effectuées sur ce sujet que la vision joue un rôle déterminant dans le développement cognitif de l'élève. La déficience visuelle a définitivement un impact sur le développement cognitif de l'élève handicapé visuel. On estime donc qu'il peut exister des différences dans le développement cognitif entre l'individu handicapé visuel et l'individu voyant. Il en est ainsi entre celui qui est fonctionnellement voyant et celui qui est fonctionnellement aveugle.

L'élève voyant se forme une image mentale surtout à partir des perceptions visuelles. L'oeil synthétise l'objet, l'image mentale se forme rapidement. Chez l'élève handicapé, l'image mentale se forme moins rapidement et peut être moins conforme à la réalité. Pour celui qui est fonctionnellement voyant, il n'y a, en fait, que le facteur temps qui peut le différencier de l'élève voyant sur ce point. Pour celui qui est fonctionnellement aveugle, le toucher et l'ouïe, tout en fournissant des indices significatifs, ne rendent pas toujours compte de l'exactitude d'un objet comme c'est le cas avec la vue.

Pour se faire une conception adéquate des objets qui composent son environnement, c'est-à-dire une bonne conception de l'environnement physique, de l'espace et des relations entre les choses, l'élève handicapé visuel doit multiplier les occasions d'explorer et de manipuler des objets. Celui qui est fonctionnellement aveugle doit utiliser son corps comme extension de son champ tactile. Les déplacements deviennent donc nécessaires pour qu'il puisse élargir son univers et connaître la réalité environnante.

Malgré les déplacements et l'utilisation parfois possible du résidu visuel, l'élève handicapé visuel a besoin d'interventions

pour parfaire ses connaissances. Ces interventions se traduisent par l'accès à différents objets et à différentes situations que peut lui procurer son entourage. Elles se traduisent également par le support verbal qu'on peut lui procurer en même temps qu'il explore et manipule. La description verbale des objets et des situations est pour lui une des principales voies d'accès à la connaissance.

L'élève handicapé visuel du primaire peut accuser un retard par rapport aux élèves voyants, car il ne maîtrise pas encore les moyens lui permettant de connaître son environnement (utlisation maximale des sens, déplacements, etc.). Il s'agit d'un écart plus ou moins prononcé : celui qui est fonctionnellement voyant peut avoir un retard moins important que celui qui est fonctionnellement aveugle. Les expériences d'exploration et de manipulation qu'il a pu faire antérieurement et les interventions de l'adulte auprès de lui ont une influence bénéfique à ce niveau.

Toutefois, un retard semble subsister chez l'élève affligé d'une cécité totale, même lorsqu'il est au primaire. De toute évidence, ce retard est dû à son mode de fonctionnement et non pas à ses capacités intellectuelles. Yvette Hatwell[5] dans son étude intitulée Privation sensorielle et intelligence fait ressortir les écarts qui existent entre les aveugles-nés et les voyants. Elle constate l'infériorité des aveugles pour les épreuves infralogiques et les épreuves logiques à base verbale.

5. HATWELL, Yvette, Privation sensorielle et intelligence, Presses universitaires de France, Paris, 1966.

Si l'on constate un écart plus ou moins prononcé entre l'enfant handicapé visuel et l'enfant voyant sur le plan cognitif, on remarque également qu'à la fin du primaire, vers l'âge de 12 à 13 ans, cet écart n'existe pratiquement plus.

Enfin, il est important pour l'enseignant de se souvenir que le développement des habiletés cognitives chez l'individu handicapé visuel suit le même processus et passe par les mêmes étapes que chez l'individu voyant. Cependant, ce développement requiert plus de temps et demande plus d'interventions pour l'individu handicapé visuel.

Le verbalisme

Il est possible que certains élèves handicapés visuels fassent du VERBALISME.

> On appelle "verbalisme" une utilisation abusive des mots, dans le sens que ceux-ci ne sont pas l'expression juste de la réalité décrite par le handicapé visuel.

Voici un exemple de verbalisme : "la poule s'appuie sur ses pattes arrière". Les mots employés dans cette phrase sont à la portée de tous les individus. Mais ce qui fait croire qu'il y a verbalisme, c'est que le qualificatif "arrière" laisse supposer qu'une poule a quatre pattes.

L'enfant handicapé visuel du primaire reste encore fortement porté au verbalisme. Il n'a pas encore été mis en contact avec plusieurs éléments de son environnement et les descriptions verbales qu'on lui a faites n'ont pas toujours été précises. L'image mentale qu'il possède d'un objet peut par la suite être déformée par rapport à la réalité.

Il n'est pas toujours facile de détecter s'il y a verbalisme ou non, mais certains indices ne trompent pas. Ainsi, dans sa communication orale, l'enfant qui emploie des termes généralement inutilisés à son âge souffre de verbalisme. Il en est de même pour celui qui décrit des situations qui s'éloignent de la réalité.

Mais la propension au verbalisme diminue chez l'enfant handicapé visuel qui grandit et qui vit une multitude d'expériences diversifiées. De façon générale, à la fin du primaire, les manifestations de verbalisme ne sont plus qu'occasionnelles.

2. MODE D'APPRENTISSAGE

2.1 La compensation par les autres sens

La pensée populaire véhicule parfois l'idée que l'individu handicapé visuel possède un sixième sens. Pourtant, une déficience visuelle n'entraîne pas un développement automatique des autres sens par eux-mêmes, encore moins le remplacement du sens de la vue par un autre. Ce qui est appelé à tort le sixième sens n'est, en fait, qu'une très grande habileté de l'individu handicapé visuel à utiliser efficacement les autres sens. L'utilisation maximale des autres sens dans le but de recueillir des éléments informatifs constitue ce qu'on appelle la compensation par les autres sens. Ces éléments informatifs doivent être significatifs, c'est-à-dire qu'ils doivent être utiles à l'enfant et se rapprocher le plus possible des informations que lui fournirait le sens de la vue s'il était normal.

La qualité de la compensation par les autres sens est reliée d'une part à l'accès aux éléments informatifs et d'autre part, à l'interprétation que l'élève en fait. Pour l'individu handicapé visuel, il ne s'agit pas seulement de voir, toucher, entendre, sentir et goûter, mais aussi de regarder, palper, écouter, humer et déguster.

Les deux cycles du cours primaire apparaissent comme une période durant laquelle l'élève handicapé visuel renforce le rôle compensatoire des autres sens. Au début du primaire, il n'a pas encore acquis l'habitude d'agir systématiquement, même s'il fait appel à tous ses sens pour recueillir les informations significatives. Dès lors, plusieurs informations lui échappent. Progressivement, il se réfère davantage à des expériences.

Le rôle de compensation que jouent les autres sens pour suppléer la déficience visuelle ne se fait donc pas automatiquement. Il faut d'une part développer l'acuité de ces sens et d'autre part apprendre à interpréter les informations recueillies.

Le résidu visuel

Nous avons déjà signalé que plusieurs handicapés visuels ne vivent pas dans l'obscurité totale. Un grand nombre d'entre eux possèdent un résidu visuel ou sont en mesure de distinguer la clarté de l'obscurité. Si minime soit-il, le résidu visuel doit être utilisé. Avec son résidu visuel, l'élève peut percevoir des indices significatifs qu'il ne doit jamais négliger, puisqu'ils peuvent favoriser son apprentissage.

Voyons quelques indices que la vision permet de percevoir et quelques déductions que l'on peut en tirer.

Indices perceptibles	Ce qui peut en être déduit
La luminosité • lumière du jour ou éclairage électrique • lumière intense, tamisée ou diffusée • éclairage direct ou réfléchi	La luminosité peut permettre à l'enfant de connaître sa position et de situer les objets dans son environnement. Exemple : l'élève se rend compte que le local de classe est plus éclairé par la lumière du jour que le corridor qui est surtout éclairé par les lampes électriques. Dès lors, il en déduit qu'il y a plus de fenêtres dans la classe que dans le corridor.
Les jeux d'ombres et les silhouettes	Les jeux d'ombres peuvent indiquer à l'enfant le mouvement de différents objets. Ce sont là des indicateurs non négligeables pour identifier les obstacles lors de ses déplacements. Exemple : l'élève peut reconnaître les enseignants d'après leur silhouette.
Les couleurs • teintes (pâles - foncées) • contrastes	Les couleurs peuvent grandement aider l'enfant à repérer les objets déjà connus, surtout lorsque ceux-ci sont trop éloignés pour qu'on en saisisse tous les détails. Quant aux contrastes, ils facilitent la tâche de repérage. Exemple : l'élève peut reconnaître ses copains dans la cour de récréation d'après la couleur de leurs vêtements.

Il est important, notamment sur le plan social, que l'élève handicapé visuel apprenne les couleurs des différents objets, même s'il ne perçoit pas les couleurs ou s'il est complètement aveugle. Exemple : il doit savoir que les feuilles des arbres sont généralement vertes, que son chandail est bleu, que le soleil est jaune, mais peut-être rouge lorsqu'il se couche.

Le toucher

Le sens du toucher est celui que l'enfant utilise le plus pour compenser sa déficience visuelle. Pour l'élève fonctionnellement voyant, ce sens devient un soutien important du résidu visuel. Pour celui qui est fonctionnellement aveugle, il s'impose comme le plus important des sens. La quantité et la qualité des connaissances qu'acquerra l'élève handicapé visuel dépendent souvent de l'utilisation du toucher.

Les objets très gros ou très petits peuvent être connus grâce au toucher, mais l'élève doit se servir de ce sens avec une grande habileté et être capable d'un grand effort d'imagination et de synthèse. En effet, connaître un objet par l'intermédiaire de l'oeil, c'est d'abord le considérer dans sa globalité pour ensuite en identifier les parties constituantes. Connaître un objet par l'intermédiaire du toucher, c'est au contraire partir de ses éléments constituants pour ensuite le percevoir d'une manière globale. La vue est le sens de la synthèse, le toucher est le sens de l'analyse.

Théoriquement, l'étendue du champ du toucher se limite à l'espace que peuvent couvrir les deux bras. Elle est de beaucoup plus exiguë que celle du champ visuel. De plus, certains objets que l'oeil normal perçoit facilement sont pratiquement inaccessibles au toucher. Songeons simplement à certaines choses dangereuses telles que le feu, etc., ou aux objets hors d'atteinte tels que les nuages, la lune, etc.

Pour en arriver aux concepts les plus clairs possible, l'élève doit manipuler plusieurs objets en s'y prenant à plusieurs fois afin de s'en faire une meilleure idée. De ses nombreuses analyses, il fera la synthèse.

Pour recueillir efficacement les informations transmises par le toucher, il doit suivre certains conseils.

La main étant l'organe privilégié du toucher :

- il doit surtout utiliser la partie interne du bout des doigts qui est la zone la plus sensible de la main;

- il doit exercer une pression adéquate sur les objets qu'il manipule. Une pression trop forte diminue l'efficacité de la perception, tandis que l'effleurement l'augmente;

- il doit circonscrire l'objet lentement. Lorsqu'un objet glisse lentement sur la peau, la sensation gagne en précision;

- il doit utiliser ses deux mains. Afin de faciliter la perception, il est indispensable que les mouvements des deux mains soient bien coordonnés. Ainsi, une des deux mains a simplement pour rôle de maintenir l'objet et de servir de repère. L'autre main a pour rôle d'explorer méthodiquement les surfaces de l'objet en se référant constamment au repère qu'est l'autre main;

- il doit garder ses mains propres et sèches, éviter les blessures, les coupures et les gerçures afin d'augmenter la sensibilité du toucher.

Toutes les parties du corps sont susceptibles de recevoir des sensations tactiles, mais à des degrés divers. Ainsi les lèvres et la langue qui sont particulièrement sensibles peuvent servir à détecter des détails que les doigts ne peuvent trouver.

Enfin, l'élève peut utiliser le toucher indirect qui consiste à se servir d'un intermédiaire comme extension du toucher : la canne blanche ou les souliers. Ces derniers peuvent procurer des informations sur la nature du sol ou du plancher et aider le handicapé visuel dans ses déplacements.

Voyons quelques indices que le toucher permet de percevoir et quelques déductions possibles.

Indices perceptibles	Ce qui peut être déduit
Indices thermiques • chaud • tiède • froid	Des variations de température peuvent indiquer à l'élève où il se situe par rapport à un endroit connu et également lui donner des indications plus précises sur certains objets. Exemple : l'élève peut savoir que la classe est très ensoleillée en constatant que son pupitre est chaud.
Indices sur le poids • lourd • léger	Les variations de poids sont généralement mises à contribution pour différencier des objets de même texture. Elles sont également un excellent indicateur pour vérifier si un contenant a été vidé de son contenu : de là, d'autres interprétations peuvent s'en déduire.
Indices sur la forme et la dimension • linéaire, courbe • long, court • plat, épais • cercle, sphère • carré, cube • triangle, prisme, etc.	Les variétés de formes sont les meilleurs indicateurs pour le toucher. Car à partir des indices sur les formes, l'élève se crée une image mentale très proche de la réalité. La forme et la dimension de l'objet sont particulièrement importantes pour la connaissance et le repérage des objets de son entourage. Exemple : l'élève peut reconnaître un livre à son épaisseur et à sa grandeur.

Indices sur la matière • bois • métal • plastique • carton • papier • tissus • etc.	La matière d'un objet peut permettre plus facilement son identification par l'élève.
Indices sur la texture • lisse / rugueux • dur / mou	La texture d'une étoffe joue un rôle très important dans l'identification et le repérage. Exemple : l'élève peut savoir qu'il tire de son casier tel ou tel vêtement selon la texture du tissu.

Le rôle de l'ouïe en ce qui concerne la communication orale est très important pour l'élève handicapé visuel. En effet, les informations verbales, surtout les descriptions, lui permettent de se bâtir des images mentales plus adéquates. Une information verbale va toujours préciser ce qu'il connaît de façon générale. Par exemple l'élève peut savoir ce qu'est un clown (personnage comique), mais une description de la scène jouée, du costume du personnage, des couleurs du costume, etc. va enrichir son univers mental.

L'odorat

L'odorat est un sens peu utilisé par l'être humain. Pour l'élève handicapé visuel, ce sens joue cependant un rôle compensatoire important, particulièrement sur le plan de la reconnaisance et de l'identification. En effet, par l'intermédiaire de l'olfaction, l'individu handicapé visuel peut reconnaître des personnes (odeur de cigare, parfum), des animaux (odeur du chien, de la mouffette), des choses (parfum des fleurs), des lieux (odeurs de la cuisine).

Voyons quelques indices que l'odorat permet de percevoir et quelques interprétations qui peuvent s'y rattacher.

Indices perceptibles	Ce qui peut en être déduit
Les différentes odeurs • parfumées ou nauséabondes • fortes ou délicates • âcres ou suaves	La variété des odeurs permet à l'élève d'identifier des personnes, des animaux ou des choses de son entourage et de les situer par rapport à lui. Exemple : l'élève peut savoir en raison de l'odeur, qu'il s'approche de la salle de bain ou de la cuisine. Il reconnaît le concierge à l'odeur de son tabac.

Le goût

Le goût est le sens qui joue le moins grand rôle compensatoire. Il ne sert le plus souvent qu'à reconnaître et identifier les aliments et les boissons. Il demeure malgré tout un sens fort utile.

Le sens du goût se développera davantage si l'élève apprend à reconnaître les diverses saveurs.

Voyons quelques indices que le goût permet de percevoir et quelques interprétations qui peuvent s'en déduire.

Indices perceptibles	Ce qui peut en être déduit
Les différentes saveurs • douces ou piquantes • sucrées ou amères	Les différentes saveurs permettent de reconnaître les aliments. Le goût est parfois le seul sens permettant de reconnaître un plat, ce qui fait que ce sens garde toute son utilité. Exemple : l'élève peut savoir quels aliments composent son menu en les goûtant.

3. DES MOYENS DE COMMUNICATION ET DES AIDES TECHNIQUES

Le mode de fonctionnement de l'élève handicapé visuel l'oblige à recourir à des moyens différents de ceux des voyants. Outre l'utilisation maximale des sens, il doit faire appel à des techniques et à des appareils spéciaux pour communiquer avec son entourage.

Les moyens utilisés par l'élève fonctionnellement voyant sont peu nombreux. Les appareils spécifiques qui lui sont nécessaires sont généralement faciles à manipuler et ne requièrent qu'une courte période d'entraînement. Ainsi, il peut dès le début du primaire s'en servir efficacement. Ces appareils sont la plupart du temps des aides optiques (verres correcteurs, loupes, télescopes et télévisionneuse).

Pour celui qui est fonctionnellement aveugle, le cours primaire représente la période durant laquelle il apprend à utiliser la plupart des moyens spéciaux destinés à lui faciliter les apprentissages scolaires.

Dès l'instant où un élève handicapé visuel doit recourir à un matériel spécial, il doit être suivi par une personne-ressource spécialisée jusqu'à ce qu'il puisse l'utiliser tout seul. C'est pourquoi nous nous contenterons ici d'un simple coup d'oeil sur les moyens spéciaux. Ce très bref survol peut d'ailleurs être enrichi par la lecture de documents sur le sujet.

Lecture et écriture

Pour la communication écrite, l'élève fonctionnellement voyant emploie le système graphique courant, tandis que l'élève fonctionnellement aveugle emploie le système braille. Certains utilisent l'un et l'autre, selon les circonstances et le type de travail qu'ils ont à faire.

- **Le noir** : Nous emploierons ici le terme "NOIR" comme synonyme du système graphique courant, que ce soit par les lettres ou les chiffres.

  - La lecture : Pour lire, certains élèves fonctionnellement voyants doivent placer la feuille tout près de leurs yeux. Leur champ visuel est alors limité à la perception de quelques lettres seulement, ce qui les oblige à bouger la tête pour lire une ligne. Ils sont alors réduits à une lecture séquentielle. Pour plusieurs, l'espace de quatre à cinq syllabes est l'étendue maximale qu'ils peuvent percevoir. La vitesse de lecture s'en trouve forcément diminuée. La lecture est d'autant plus fastidieuse que le texte est serré et comporte des graphies différentes. Il n'est pas rare, par exemple, que le lecteur fonctionnellement voyant soit arrêté par les mots en italique.

- L'écriture : Comme pour la lecture, l'élève fonctionnellement voyant doit avoir les yeux très près de la feuille lorsqu'il écrit. Plusieurs prennent l'habitude d'écrire sans vérifier chacune des lettres. Ces dernières sont souvent mal formées, ce qui empêche alors de les relire facilement.

- **Le braille** : Dès que le "NOIR" ne lui profite plus pour la communication écrite, l'individu handicapé visuel doit utiliser le "BRAILLE".

Le braille est un système tactile de lecture et d'écriture qui comporte 63 signes. Chacun de ces signes est le produit d'un agencement de points saillants (maximum de 6) sur une surface de 2,5 X 5 mm. 63 signes représentent les lettres, la ponctuation, les chiffres, les symboles mathématiques et les notations musicales.

Pour accélérer la vitesse de lecture et d'écriture, le braille peut être abrégé. Par exemple le mot "bien" est représenté par le signe "b" et le mot "beaucoup" par "bc". Il va de soi que les règles de codification doivent être respectées.

- La lecture : Le braille se lit avec les doigts. Le lecteur ne peut percevoir qu'un seul signe à la fois. Ainsi, un mot ne peut être lu que par l'addition des lettres qui le composent : la lecture est donc séquentielle, ce qui en réduit considérablement la vitesse. La technique recommandée pour lire le braille exige l'utilisation des deux mains : l'index de la main droite lit les lettres sur la ligne pendant que l'index de la main gauche repère le début de la ligne suivante.

- L'écriture : L'écriture braille nécessite l'utilisation d'appareils spéciaux. Le scripteur braille utilise soit la tablette et le poinçon, soit la machine à écrire le braille.

- La tablette et le poinçon : La feuille est maintenue en place sur une plaque carrelée. Chacun des carreaux est de la grandeur d'une lettre braille. Avec le poinçon, le scripteur enfonce les points nécessaires pour former la lettre désirée. Cet instrument oblige cependant le scripteur à écrire de droite à gauche de manière à ce que la lecture puisse se faire dans le bon sens.

- La machine à écrire le braille : Cet instrument offre de grands avantages par rapport à la tablette avec poinçon. Il suffit de connaître le doigté pour l'utiliser efficacement. Il permet d'écrire rapidement et de vérifier simultanément ce qui est écrit. En employant le système d'abréviations braille, le scripteur peut, avec cet instrument, écrire aussi rapidement que le voyant avec son crayon. Au premier cycle, l'élève handicapé visuel apprend à maîtriser la lecture et l'écriture en braille intégral. Au deuxième cycle, il se familiarise avec le braille abrégé orthographique.

Des aides techniques

Il existe une multitude d'appareils spécialisés, plus ou moins sophistiqués, que l'élève handicapé peut utiliser dans son vécu quotidien. Il utilise ces appareils selon ses besoins. Pour fonctionner efficacement, il n'est pas nécessaire d'avoir tous les appareils. Ces derniers sont un moyen pour l'élève handicapé visuel de maintenir la communication avec son environnement.

Notre but étant, ici, de sensibiliser l'enseignant aux appareils spécialisés, nous nous restreignons à une simple énumération des appareils les plus fréquemment utilisés, surtout à l'école.

- **Appareils facilitant la lecture**
  - Aides optiques (loupe, verres, télescopes).
  - Télévisionneuse : permet de grossir les caractères. La lecture se fait sur écran de télévision.
  - Optacon : permet au fonctionnellement aveugle de lire le noir.
  - Magnétophone à vitesse variable : permet d'écouter des lectures enregistrées sur cassettes. L'appareil permet d'accroître la vitesse d'écoute sans trop modifier la tonalité.

- **Appareils facilitant l'écriture**
  - Tablette et poinçon
  - Machine à écrire le braille
  - Machine à écrire normale
  - Feuilles à lignes foncées

- **Appareils facilitant les déplacements**
  - Canne blanche
  - Télescope

- **Appareils facilitant l'apprentissage de certaines matières scolaires**
  - Mathématiques : tablette Taylor et prismes, abaque, calculatrice parlante, braillotron (calculatrice qui donne les résultats en braille), compas braille, tablette à dessin et stylet.

- Géographie : cartes en relief, maquettes.

Qu'il soit fonctionnellement voyant ou fonctionnellement aveugle, un élève handicapé visuel peut avoir à utiliser une de ces techniques ou un de ces appareils spéciaux. Ces derniers ne résolvent pas tous les problèmes de communication, mais lui rendent certaines situations moins difficiles.

Texte 4

ORIENTATION ET MOBILITÉ CHEZ LE HANDICAPÉ VISUEL*

"Une déficience signifie un état d'altération physique ou mentale présentant un aspect objectif et pouvant faire l'objet d'un diagnostic médical. Un handicap réfère surtout aux difficultés qu'éprouve un individu à accomplir certaines activités ou à exercer certains rôles correspondant à un fonctionnement normal en société. En plus du degré et de la nature de la déficience, la gravité d'un handicap dépend des éléments suivants : la réaction personnelle de l'individu à l'égard de sa déficience; les valeurs qui dominent dans la société[6]."

Avant de décrire l'orientation et la mobilité, j'ai cru bon d'imaginer un scénario qui nous ferait explorer le handicap visuel. Voyons donc à travers Pierre, un handicapé visuel fictif, l'impact d'un affaissement visuel qui bouleversera sa vie.

Comme à chaque matin, Pierre se lève et se prépare pour la journée. Toutefois, à son réveil, sa vision est un peu troublée mais insuffisamment pour l'inquiéter outre mesure. Mais tout au long de ses activités quotidiennes, il éprouve des difficultés de fonctionnement qu'il n'avait jamais connues auparavant. Pendant quelque temps, il continue ainsi en espérant un rétablissement,

---

* Vézina, Claude, "Orientation et mobilité chez le handicapé visuel", dans Revue L'optométriste, vol. 1, no 3, novembre 1979, pages 11 à 15.

6. Ministère des Affaires sociales, Livre blanc, Proposition de politique à l'égard des personnes handicapées, 1977.

mais rien ne se produit. Il décide donc de rencontrer un professionnel afin d'évaluer sa vision; celui-ci diagnostique une détérioration du réseau sanguin oculaire risquant d'entraîner une cécité totale. À l'exemple de tous les autres qui ont vécu l'expérience, Pierre se met à la recherche de celui qui pourra lui restituer une vue normale, mais peine perdue, même des corrections ophtalmiques hors de l'ordinaire et des interventions chirurgicales ne lui redonnent pas entièrement sa vision.

Pierre, comme la majorité de ses concitoyens nord-américains, avait toujours viscéralement craint la cécité[7]. Pourtant, dorénavant, il devra partager leur sort et joindra ainsi ces 4 % de la population qui forme la catégorie marginale des handicapés visuels dont plus de 95 % jouissant d'un résidu visuel utilisable[8].

Il lui faut désormais s'habituer à être confronté à toutes sortes de situations frustrantes qui ne cessent de s'accroître et de mettre plus en évidence sa déficience visuelle. Bien sûr, les changements radicaux et fondamentaux dans le mode de vie qui se sont présentés au cours des dernières décennies ont contribué beaucoup à cette multiplication de situations : une scolarisation prolongée et continue, un transfert de la main-d'oeuvre vers des tâches intellectuelles, une exigence de mobilité accrue dans des

7. En 1977, Gallup démontrait que 76 % des adultes considéraient que la cécité est la pire des incapacités et que les Américains la classaient au deuxième rang après le cancer au point de vue de la maladie la plus traumatisante (Sélection du Readers Digest, 1977).

8. Goldish, 1972.

environnements intérieurs et extérieurs de plus en plus complexes, etc.[9]

À l'instar des 50 % de la population qui bénéficie d'une simple correction ophtalmique[10] pour jouir d'une bonne vision, Pierre vient de "mourir comme être voyant" selon une terminologie empruntée de Carroll[11] et devra renaître en tant qu'être non-voyant, même s'il ne devient pas complètement aveugle.

En fait, par cette mise en situation, nous venons de reconstituer la problématique d'être handicapé visuel et la marginalité qui en découle. Dans sa forme, le handicap ne provient pas de la déficience en tant que telle, mais bien plutôt de la façon dont l'individu réagit à cette déficience. Cette distinction révèle l'essence même du travail en réadaptation.

Description de l'orientation et la mobilité

Depuis longtemps, on s'accorde à dire que la perte de la mobilité reliée au problème visuel est l'élément ayant le plus d'incidence sur la personnalité du nouvel handicapé[12]. En fait, il n'y a rien d'étonnant dans ce propos si l'on considère qu'au moins 80 % des informations utiles aux déplacements proviennent du sens de

---

9. Troffler, 1974.

10. Mann, 1974.

11. Carroll, 1961.

12. Chévigny, 1946, Carroll, 1961, Hover, 1968, Williams, 1972, Greeland, 1976, Koestler, 1976, Schulz, 1977.

la vue[13] et que la mobilité fait partie des besoins primaires de tous selon la théorie "actualisation de soi"[14].

Cependant, il fallut attendre jusqu'après la guerre 1939-1945 avant d'instaurer un système universel qui pourrait rendre les handicapés visuels autonomes, fonctionnels et sécuritaires dans leurs déplacements (bien sûr, avant de le faire, il fallait y croire...). Ce système vit le jour grâce au développement de la technique de la canne longue qui rendait effectivement possible ce rêve[15] et très rapidement permit à une nouvelle profession de s'imposer dans le domaine de la réadaptation[16]. Dès lors, les spécialistes en orientation et mobilité s'attaquèrent surtout et avant tout à la restructuration de l'individu, en contribuant à développer les habiletés devant combler la perte totale ou partielle de la vision nuisant à son autonomie fonctionnelle.

Afin de comprendre davantage ce qui est nécessaire pour exécuter de bons déplacements, il faut d'abord distinguer les termes "orientation" et "mobilité".

La mobilité

La mobilité fait référence aux déplacements physiques entre deux points. Chez l'adulte normal, elle est déterminée par la locomotion et une juste relation du corps évoluant dans l'espace immédiat.

---

13. Koestler, 1976.
14. Welsch, 1972.
15. Hoover, 1968, Bledsoe, 1969 et Malamazian, 1970.
16. Blasch, 1971.

Chez le handicapé visuel, l'appareil extérocepteur étant plus ou moins privé d'informations, il se crée ainsi une incertitude qui, souvent, déséquilibre l'individu quant à ses décisions à prendre. En termes clairs, l'environnement immédiat est tellement incertain qu'il en devient menaçant pour la sécurité de la personne. Il s'ensuit que des problèmes de locomotion (mauvaises postures, glissements de pieds, mains portées vers l'avant, etc.) peuvent surgir ou que la personne refuse tout simplement de se déplacer.

Actuellement, il est conçu quatre façons de pallier ce problème : 1) le guide-voyant qui consiste à suivre par le bras une personne voyante, 2) le chien-guide qui est en fait une variation de la première méthode, 3) la canne longue qui sert de sonde afin d'établir si le prochain pas peut être fait en toute sécurité et enfin, 4) les aides électroniques qui reproduisent un peu le principe de la canne mais avec une étendue de perception plus vaste. Évidemment, toutes ces méthodes apportent plus de sécurité à l'individu, mais en même temps comportent intrinsèquement des avantages et des inconvénients.

L'orientation

L'orientation se définit par le processus mental qui permet la localisation continue de l'individu et des objets dans l'espace en fonction d'un point de départ et d'un point d'arrivée. Ne pouvant plus se diriger entièrement selon des points de repères visuels, le handicapé doit apprendre à utiliser ses autres sens et à construire constamment des images mentales afin d'évoluer à sa guise dans l'espace. Pour ce faire, il doit posséder une

excellente conceptualisation qui lui permette la cueillette pertinente des informations, l'intégration appropriée et la généralisation au milieu.

Généralement, l'aveugle tardif éprouvera plus de difficultés avec la mobilité à cause d'une perte de confiance reliée à un manque de contrôle sensoriel soudain sur l'environnement. L'aveugle congénital sera aux prises avec d'innombrables problèmes d'orientation engendrés par une grave carence conceptuelle. Le principe tient également s'il y a présence d'un résidu visuel mais varie selon la sévérité de la déficience.

Un programme de réadaptation en orientation et mobilité consiste en une centaine d'heures d'entraînement fonctionnel dans différents environnements suivant une progression sévère de difficultés. La fréquence des rencontres se distribue ainsi : quatre mois à raison d'une heure par jour, cinq fois par semaine. Néanmoins, ce critère de durée est établi à partir d'un adulte normal, aveugle tardif, motivé et bien supporté émotivement et affectivement. À la fin du programme, celui-ci peut se déplacer dans n'importe quel environnement de façon autonome, fonctionnelle et sécuritaire.

Les semi-voyants et l'orientation et la mobilité

Comme je l'ai déjà souligné dans cet article, plus de 95 % des handicapés visuels bénéficient d'un résidu visuel. Contrairement aux aveugles totaux qui n'ont aucune information visuelle, les semi-voyants sont très difficiles à qualifier et à décrire; car la quantité et la qualité de leur résidu dépendent de la maladie ou de la malformation en cause et de sa sévérité. De plus, le niveau fonctionnel de ces gens est le reflet d'une dynamique complexe de plusieurs dimensions physiques où la personnalité

joue un très grand rôle catalysant. Ainsi, même si deux personnes sont identiques visuellement quant au champ et à l'acuité, il est rare de retrouver un fonctionnement semblable. C'est donc dire que les semi-voyants ont tous leurs besoins spécifiques et qu'on ne peut y répondre avec des techniques ou des méthodes uniques.

Chez la plupart des handicapés visuels qui ont subi une chute de vision tardive, on constate de très grandes difficultés au niveau des déplacements. Malheureusement, celles-ci sont bien souvent disproportionnées face à la condition visuelle réelle. Le fait est attribuable à plusieurs facteurs dont :

1. l'incompréhension de la condition visuelle;
2. l'ambiguïté causée par l'instabilité de la vision;
3. l'impact psychologique de l'affaissement visuel;
4. l'anxiété provoquée par une éventuelle perte totale de la vision;
5. la surprotection de l'entourage;
6. la perte de confiance entraînée par une diminution des informations;
7. l'espoir de la solution-miracle de la restitution de la vision retardant la prise en charge nouvelle.

Bien que l'acuité visuelle joue un rôle dans les déplacements, la qualité du champ visuel est de toute première importance. Par exemple, lors d'une traversée de rue, un individu souffrant d'une forte myopie est nettement avantagé par rapport à celui qui a un glaucome avancé; pour le vérifier, il suffit d'essayer en se servant d'entonnoirs inversés devant les yeux. Par conséquent, on considère généralement que plus le champ visuel est restreint plus les déplacements sont susceptibles d'exiger des prouesses.

D'autre part, la vision du détail ou l'acuité n'étant pas essentielle pour l'exécution de bons déplacements, cette dimension visuelle a une toute autre connotation pour l'individu pendant l'entraînement en orientation et en mobilité que lors des évaluations objectives. Un semi-voyant possédant 20/200 se sent handicapé pendant les tests car il ne peut donner de rendement, mais cette vision est plus que suffisante pour percevoir les objets dans l'environnement. Car pour se déplacer, il n'est absolument plus question de voir le détail, mais de distinguer les formes, les dimensions, les distances, etc., en fait ce qui est vraiment utile à la relation spatiale.

Ainsi, le spécialiste en orientation et mobilité, étant concerné surtout par la relation physique de l'individu et du milieu, se doit de confronter le client avec des situations concrètes et de veiller à ce qu'il utilise toutes ses ressources. Ces activités étant souvent menaçantes pour sa sécurité physique, on peut facilement observer sa perception visuelle réelle. Cependant, dans la plupart des cas, on remarque une inadaptation des individus à leur condition visuelle à cause d'un manque de confiance dans la qualité de leurs perceptions; et conséquemment, ils ne peuvent réussir à intégrer les informations et à s'en servir adéquatement. Comme l'utilisation fonctionnelle de la vision n'est pas innée mais développée, le handicapé visuel peut apprendre à surmonter ce problème par une mise en situation, comme nous l avons d'ailleurs tous fait inconsciemment pendant notre croissance[17].

Une telle évaluation, qui suppose l'observation de ce qui est présent et non de ce qui est perdu visuellement, amène très

17. Barraga, et al., 1977.

souvent nos clients à indiquer que leur vision s'est nettement améliorée au cours de l'entraînement. Structuralement parlant, ceci est fort improbable; ils ont tout simplement appris à regarder et à interpréter à bon escient les informations qui leur parviennent visuellement. Cet apprentissage peut même s'étendre dans d'autres activités comme la lecture, les loisirs, etc.

Il faut donc se rappeler que le test clinique peut handicaper le déficient visuel à cause de ses retombées psychologiques.

Aujourd'hui, on ne peut plus penser à évaluer la vision du semi-voyant sans l'avoir observé dans un contexte dynamique et fonctionnel[18], car à cause de l'impact psychologique du verdict clinique, on peut handicaper sévèrement un individu. En fait, la constatation de la déficience visuelle a toujours été un drame pour l'être humain, il faut néanmoins démystifier le tabou et supporter le nouvel individu qui demeure plein de potentiels.

18. Jose, 1975.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. American Medical News, "Dans le monde médical : La grande peur", Sélection du Reader's Digest, Montréal, Sélection du Reader's Digest 61, 363, sept. 1977, p. 22.

2. BARRAGA, N.C., M. COLLINS and J. HOLLIS, "Development of Efficiency in Visual Functioning : A Literature Analysis" The New Outlook for the Blind, 1977, vol. 71, pp. 387-391.

3. BLASCH, D., "Orientation and Mobility Fans Out", American Association of Workers for the Blind Annual : Blindness 1971 Washington, D.C., AAWB, 1971.

4. BLEDSOE, W.C., "From Valley Forge to Hines : Truth Old Enough to Tell", American Association of Workers for the Blind Annual : Blindness 1969, Washington, D.C., AAWB, 1969.

5. CARROLL, T.J., Blindness : What It Is, What It Does and How To Live With It, Boston, Little Brown and Co., 1961.

6. CHEVIGNY, H., My Eyes Have a Cold Nose, New Haven, Yale University Press, 1946.

7. GOLDISH, L.H., "The Severely Visually Impaired Population as a Market for Sensory Aids and Services : Part One", The new Outlook for the Blind, 1972, pp. 184-190.

8. MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES DU QUÉBEC, Livre Blanc : Proposition de politique à l'égard des personnes handicapées, Québec, 1977.

9. GREENLAND, C., Vision Canada, Volume 1, Toronto, Macdonald, Downie Ltd., 1976.

10. HENNESSEY, J.J., "A Prognostic Approach to the Orientation and Mobility Needs of a Low Vision Client", American Association of Workers for the Blind Annual : Blindness, 1974-75, Washington, D.C., AAWB, 1975.

11. HOOVER, R.E., "The Valley Forge Story", American Association of Workers for the Blind Annual : Blindness, 1968, Washington, D.C., AAWB, 1968.

12. JOSE, RANDALL T., "What is Low Vision Service?", American Association of Workers for the Blind Annual : Blindness, 1974-75, Washington, D.C., AAWB, 1975.

13. KOESTLER, F.A., The Unseen Minority : a Social History of Blindness in the United States, New York, American Foundation for the Blind, 1976.

14. MALAZAZIAN, J.D., "The First 15 Years at Hines", American Association of Workers for the Blind Annual : Blindness, 1970, Washington, D.C., AAWB, 1970.

15. MANN, R.W., "Technology and Human Rehabilitation : Prostheses for Sensory Rehabilitation and / or Sensory Substitution", Advances in Biomedical Engineering, New York, Academic Press, Inc., Vol 4, 1974.

16. SCHULZ, P.J., Mobility and Independance for the Visually Handicaped : Psychological Dynamics of the Teaching Process, Van-Nuys, Cal., Muse Ed Co., 1977.

17. TOFFLER, Alvin, Le choc du futur, Paris, Ed. Denoël, 1971.

18. WELSCH, R.L., "Cognitive and Psycho-Social Aspects of Mobility Training", American Association of Workers for the Blind Annual : Blindness, 1972, Washington, D.C., AAWB, 1972.

19. WILLIAMS, R.C., "Social and Rehabilitation Services for the Blind, in Orientation and Mobility : A Symposium, R.E. Hardy and J.G. Gull, Springfield, III., C.C. Thomas, 1972.

Texte 5

DÉVELOPPEMENT DES SERVICES SCOLAIRES POUR LES ÉLÈVES HANDICAPÉS VISUELS (TABLEAUX STATISTIQUES)*

Le tableau [qui suit] utilisant comme base de calcul les données réelles fournies par l'INCA permet de constater que l'incidence de la déficience visuelle progresse avec l'âge.

Distribution des élèves handicapés visuels selon le niveau et le mode d'apprentissage

Niveau	Mode d'apprentissage		Total
	Fonctionnellement voyant = 0,8	Fonctionnellement aveugle = 0,2	
Préscolaire 4 - 5 ans	29	7	36
Primaire 6 - 11 ans	272	68	340
Secondaire 12 - 16 ans	280	70	350
Scolarisation prolongée 17 - 21 ans	566	141	707
Total	1 147	286	1 433

* Buteau, Paul-Henri, Développement des services scolaires pour les élèves handicapés visuels, mémoire de maîtrise présenté à la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1982.

Dénombrement des élèves handicapés visuels par région administrative, selon le niveau d'intégration et le mode d'apprentissage

Région administrative	Dénombrement des élèves						
	Total	Niveau d'intégration[1]				Mode d'apprentissage[2]	
		1	2	3	4	f. v.	f. a.
Bas-Saint-Laurent-Gaspésie (01)	11	9	2	0	0	11	0
Saguenay Lac-Saint-Jean (02)	13	10	3	0	0	13	0
Québec (03)	106	9	36	61	0	59	47
Trois-Rivières (04)	12	7	2	3	0	9	3
Cantons-de-l'Est (05)	5	4	1	0	0	5	0
Nord de Montréal (06.1)	5	5	0	0	0	5	0
Sud de Montréal (06.2)	111	13	1	97	0	53	58
Île-de-Montréal (06.3)	131	101	7	18	5	106	25
Outaouais (07)	16	6	10	0	0	12	4
Nord-Ouest (08)	14	8	6	0	0	12	2
Côte-Nord (09)	3	2	1	0	0	3	0
Total	427	174	69	179	5	288	139

1. Classe régulière = 1, classe spéciale = 2, école spéciale = 3, centre d'accueil = 4.
2. Fonctionnellement voyant = f.v., fonctionnellement aveugle = f.a.

PARTIE III

L'ÉCOLE ET L'ENFANT HANDICAPÉ DE LA VUE

Texte 6

BILAN DE LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS DE LA VUE AU QUÉBEC*

HISTORIQUE DES SERVICES

Jusqu'en 1861, ni le Canada, ni le Québec ne possédaient une institution consacrée à l'éducation et à la scolarisation des enfants handicapés de la vue. Comme aux temps les plus anciens, les aveugles de Montréal "étaient délaissés, considérés comme nuisance familiale, réduits à l'inaction et à l'ignorance en plus d'être victimes de préjugés[1]". Monsieur Victor Rousselot, prêtre de Saint-Sulpice de Paris arrive au Québec en 1854. Il commence à s'intéresser au sort réservé à l'aveugle et "son plan retient les points suivants : instruire l'aveugle, le préparer à gagner sa vie, l'amener à se rendre utile à la société et à devenir lui-même un citoyen honnête, laborieux, indépendant[2]".

Avec la collaboration des Soeurs Grises, monsieur Rousselot fonde en 1861 l'Institut Nazareth qui comprend alors une classe maternelle pour cinq enfants aveugles; quelques locaux sont destinés à accueillir éventuellement d'autres jeunes handicapés de la vue.

---

* ARSENAULT, M.-Paule, B., Texte rédigé pour le ministère de l'Éducation dans le cadre d'un document décrivant la scolarisation des élèves handicapés visuels et auditifs en France et au Québec. Publié en Belgique.

1. Archives des Soeurs Grises de Montréal.

2. Idem.

Au début, l'enseignement académique est exclusivement oral et on accorde la priorité au développement de l'autonomie, à l'éducation sensorielle, à l'éducation physique et aux travaux manuels avant de fixer un programme scolaire. Toutefois, en 1865, alors que l'implantation du braille est à peine amorcée en France, soeur Létourneau, s.g.m. est initiée à l'écriture et à la lecture par Paul Letondal, ancien élève de l'Institution des jeunes aveugles de Paris et contemporain de Louis Braille décédé en 1852.

De 1862 à 1875, les progrès sont lents et difficiles malgré les efforts des premières éducatrices qui déplorent l'absence de matériel adapté. Dès 1870, dans l'espoir de connaître de nouvelles méthodes d'apprentissage, quelques religieuses visitent des écoles américaines; elles reviennent déçues puisque là aussi l'éducation des aveugles progresse à rythme très lent.

En 1875, lors d'un séjour en France, monsieur Rousselot visite l'Institution Royale des jeunes aveugles et s'enthousiasme des avantages dont bénéficient les aveugles de Paris. Il convainct Rosalie Euvrard, ancienne diplômée de l'Institution de Paris et alors professeur des jeunes aveugles de Nancy, de venir au Canada pour insuffler un dynamisme nouveau à l'oeuvre naissante et soutenir de son expérience les éducatrices québécoises. Elle arrive en 1876 et, appuyée par monsieur Paul Letondal, elle aide à la réorganisation de la vie musicale et scolaire en s'inspirant du modèle de Paris. L'éventail des matières académiques s'élargit et la musique continue à occuper une place importante. Les ateliers de tricot et de couture complètent le programme.

Un système d'imprimerie braille envoyé de Paris par le fondateur, monsieur Rousselot, permet la production de livres les

plus usuels du cours primaire car au Canada, il était difficile d'utiliser les livres de France à cause de la différence des programmes et de culture. Au cours secondaire, les professeurs s'imposent la tâche de transcrire à la main les livres requis. Et c'est ainsi que plusieurs élèves ont pu poursuivre des études supérieures grâce à ces copistes bénévoles.

En 1880, l'Institut Nazareth connait ses premiers gradués et ses premiers musiciens de carrière.

En 1890, on adopte le programme de la Commission des écoles catholiques de Montréal de sorte que l'accent est de plus en plus centré sur la vie académique et sur l'enseignement technique et professionnel. D'ores et déjà, les matières enseignées sont les mêmes que dans le système public et les examens de promotion respectent les mêmes critères. "On insiste sur l'utilisation du procédé inductif, sur le développement des sens, sur l'art de palper, sur la faculté d'observation et de concentration, sur l'outillage pédagogique adéquat, sur la construction de matériel, sur le goût de l'étude, sur la disparition des préjugés, etc. Par une bonne éducation physique, intellectuelle et morale, on veut affranchir l'aveugle de l'oisiveté et de la mendicité et de le placer dignement dans la société[3]."

Du côté anglophone, c'est en 1908 qu'une association pour les aveugles a été fondée, la Montreal Association for the Blind (MAB). En 1912, une école actuellement connue sous le nom d'école Philip E. Layton a ouvert ses portes. Les buts poursuivis

3. Archives des Soeurs Grises de Montréal.

lors de la fondation rejoignaient ceux de l'école publique de l'époque : aider l'étudiant à développer son potentiel académique, sa personnalité et ses capacités afin de devenir un membre productif de la société, etc. Dès 1922, chez les anglophones on privilégie l'intégration puisque l'association assurait des services de soutien pédagogique aux élèves handicapés visuels qui fréquentaient les écoles du secteur dit "régulier".

En 1911, lors du cinquantième anniversaire, on instaure à l'Institut Nazareth une bibliothèque circulante pour aveugles semblable à celle de Paris pour répondre à un besoin de plus en plus urgent chez les élèves et chez les adultes désireux de continuer leurs études et de parfaire une culture personnelle.

En 1917, l'École de musique de l'Institut Nazareth obtient son affiliation à l'Université de Montréal puisque "l'enseignement dispensé est de première valeur". En 1923, pour répondre aux besoins des adultes, on organise des ateliers de fabrication de balais, de vadrouilles et de matelas, articles vendus par la suite au magasin de la rue Sainte-Catherine.

En 1932, l'Institut aménage dans un complexe plus spacieux du Chemin de la Reine-Marie où on offre un plus grand éventail de services aux jeunes et aux adultes. Mais en 1940, le gouvernement canadien réquisitionne la bâtisse pour la transformer en hôpital militaire et c'est un nouveau déménagement sur le boulevard Crémazie. Cette fois, les locaux sont limités et c'est à regret que les services de scolarisation sont suspendus pour les adultes et les garçons de plus de 12 ans et ce, pour une période de 13 ans.

En 1951, une école normale, l'Institut Rousselot assure une préparation académique aux jeunes filles aveugles qui désirent se diriger vers l'enseignement. En quatorze années d'opération, 26 diplômées ont complété les exigences et la plupart ont trouvé du travail dans le domaine de l'éducation.

Et 1953 marque l'ouverture de l'Institut Louis-Braille après des insistances répétées de la part des garçons désireux de poursuivre leurs études. Les Clercs de Saint-Viateur en assument la direction à Westmount d'abord, puis à Longueuil en 1959.

Au Québec, 1960 est considéré comme point tournant en matière d'éducation et les handicapés visuels n'y échappent pas. Le développement de la technologie laisse entrevoir la possibilité de poursuivre des études qui mèneront à des choix de carrières autres que celles identifiées normalement aux aveugles : musiciens, physiothérapeute, accordeur, technicien en chambre noire, etc. Les années soixante ou l'époque de la révolution tranquille suscite des désirs et des besoins nouveaux. On veut coûte que coûte accéder aux études supérieures de façon plus humaine que les devanciers et profiter de la technologie moderne. On connaît une période de contestations où les institutions sont qualifiées de "ghetto", on prône l'intégration et la normalisation, on revendique l'accès à l'information, etc. Congrès, colloques, journaux, radio, télévision, tout est bon pour sensibiliser le personnel et le public en général à la nécessité de repenser les structures.

En 1965, la commission scolaire régionale Jean-Talon à Charlesbourg (Est du Québec) ouvre une classe de première année (élémentaire) pour enfants aveugles à l'école Saint-Vincent. Depuis, les services se sont étendus aux demi-voyants et à ceux présentant des handicaps associés des niveaux primaire et secondaire à

l'école Saint-Charles. En 1973, la polyvalente de Charlesbourg assume un rôle pédagogique auprès des élèves qui ont atteint le niveau des études secondaires et assure les services complémentaires requis. Tous les élèves sont externes puisque ceux des régions éloignées sont hébergés en famille d'accueil. Toujours à Charlesbourg, on ouvre en 1975 un Centre de ressources nommé Département Cécile-Audet en l'honneur du premier professeur de cécité totale qui a enseigner en 1965 à l'école Saint-Vincent. Ce centre de ressources est organisé pour assurer un support de qualité aux élèves de la polyvalente groupés en classes spéciales ou intégrés dans les groupes réguliers.

En 1967, la Commission des écoles catholiques de Montréal veut répondre aux désirs de certains parents qui insistent pour que leurs enfants puissent apprendre à lire et à écrire en utilisant au maximum leur résidu visuel plutôt que d'utiliser le braille. Elle ouvre deux classes pour demi-voyants à l'école Sainte-Cécile puis à l'école Saint-Enfant-Jésus. Avec les années, les services se structurent et s'améliorent. Le personnel prend de l'expérience et peu à peu on privilégie l'intégration partielle ou totale. Toutefois on conserve deux classes spéciales à l'intention des plus jeunes qui ont besoin de techniques particulières pour les premiers apprentissages des matières de base.

En 1974, le ministère de l'Éducation reprend la responsabilité de la scolarisation des élèves hébergés dans les centres régis par le ministère des Affaires sociales. Et en 1975, lors de la restructuration des services, les deux établissements francophones pour handicapés visuels, l'Institut Nazareth de Montréal et l'Institut Louis-Braille de Longueuil vivent une fusion définitive pour répondre aux critères d'efficacité, d'économie et de qualité des services. L'établissement est connu désormais sous

le nom de Institut Nazareth et Louis-Braille situé dans la ville de Longueuil au sud de Montréal. Toutefois l'entité administrative scolaire conserve le nom de École Nazareth et Louis-Braille, école qui entre dans le réseau de la Commission scolaire régionale de Chambly, responsable des services scolaires selon le modèle défini dans le Guide pour assurer la scolarisation des enfants des établissements du ministère des Affaires sociales élaboré conjointement par le ministère des Affaires sociales et le ministère de l'Éducation (1974 et 1981).

À la fin des années soixante, les revendications sans cesse croissante de la population handicapée visuelle amènent le gouvernement du Québec à instituer en 1972 une étude sur la situation des personnes handicapées dans la province. À la suite des recommandations du rapport Girard (1974), le gouvernement instaure en 1977 deux centres supra-régionaux de réadaptation. Ces centres régis par le ministère des Affaires sociales ont pour mandat de dispenser les services d'évaluation, d'entraînement et d'attribution d'aides selon les normes établies par la régie de l'assurance-maladie du Québec. En même temps, le ministère de l'Éducation établit des priorités de sorte qu'en 1983, on peut résumer la structure comme suit :

MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES

Centres suprarégionaux	Services
Centre Louis-Hébert (Est du Québec)	Basse vision
	Évaluation
Centre Nazareth et Louis-Braille (Ouest du Québec)	Entraînement
	Attribution d'aides

Communication fonctionnelle
Évaluation des besoins
Entraînement aux appareils

Orientation et mobilité
Évaluation et entraînement
Attribution d'aides à la mobilité

Autonomie dans la vie quotidienne
Maîtrise de techniques compensatoires

Service à la prime enfance 0-6 ans
Service aux enfants d'âge scolaire
Service aux adultes
Service aux surhandicapés

Service de psychologie

Service d'information
Bibliothèque
Magnétothèque

Service du magasin
Vente de matériel non subventionné

Collaboration avec les écoles

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Bureaux régionaux de l'Éducation
Commissions scolaires :
Régionale Jean-Talon (Est du Québec)
Régionale de Chambly (Ouest du Québec)
Montréal

École Saint-Charles de Charlesbourg
Polyvalente de Charlesbourg
École Nazareth et Louis-Braille de Longueuil
École Saint-Enfant-Jésus de Montréal
École Philip E. Layton (anglophones)

Services

Scolarisation en école spéciale ou en école régulière
Service d'orientation scolaire
Évaluation
Supervision de stage

Service du matériel pédagogique
Transcription braille
Agrandissements de copies
Fabrication de matériel en relief
Service de prêt de matériel

Service itinérant pour les élèves intégrés
Sensibilisation du milieu
Participation aux rencontres multidisciplinaires
Évaluation avec les enseignants de la démarche pédagogique
Évaluation des besoins de l'élève
Prêt de matériel
Maîtrise de techniques particulières
Mise à jour des dossiers

Service de magasin
Prêt et vente d'articles et de matériel

Collaboration avec les centres

Si nous ajoutons à ces événements certaines initiatives plus récentes comme celles des régions de Trois-Rivières et de Sherbrooke, de même que les expérimentations du Saguenay-Lac Saint-Jean, de la Gaspésie et de l'Outaouais dans le cadre de l'opération de projets-pilotes durant l'année internationale de la personne handicapée (1981), il appert que cette prise en charge de la scolarisation des élèves handicapés visuels par le système public d'éducation se fait selon un modèle décentralisé par opposition à la structure antérieure. Les écoles et les instituts spécialisés n'ont plus le monopole des interventions de qualité depuis que la Loi 71 (Assemblée nationale du Québec 1979) confirme l'obligation des commissions scolaires à offrir des services spéciaux aux élèves présentant des difficultés, quelles qu'elles soient.

En somme, "l'accessibilité à un système public d'éducation qui dispense une éducation de qualité dans le cadre le plus normal possible pour chaque enfant" (ministère de l'Éducation, 1978) semble en bonne voie de réalisation pour ce qui a trait aux élèves handicapés visuels. L'évolution des dernières années est un indicateur positif dans le sens où les services sont maintenant plus près du milieu de l'enfant. Cependant, comme nous le verrons au chapitre sur l'intégration, il ne suffit pas de placer l'élève dans l'école de son milieu pour garantir la qualité du service de même que l'admission à l'école spéciale peut s'avérer nécessaire pour les uns et néfaste pour les autres. De là la nécessité de bien préparer l'intégration à l'école du quartier ou l'admission en milieu spécialisé afin que l'élève, où qu'il soit retire le plus grand profit possible des interventions individualisées.

Texte 7

L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS DE LA VUE*

Actuellement, la problématique de l'intégration des enfants en difficulté dans les classes régulières suscite un intérêt croissant autant auprès des chercheurs que des éducateurs. Ces derniers se préoccupent de plus en plus d'évaluer les différents modèles de scolarisation mis à la disposition des élèves. Ces modèles varient, entre autres, en fonction des difficultés des enfants, mais aussi en fonction des attitudes adoptées envers l'intégration.

La présente recherche s'est intéressée au cas particulier des élèves handicapés de la vue. Avant de présenter les modèles de services en usage auprès de cette clientèle, il convient d'en donner une définition pour le lecteur peu familier avec ce handicap. La définition du handicap de la vue repose sur des critères très précis. Une personne est considérée comme aveugle lorsque son acuité visuelle dans les deux yeux, après correction par l'usage de lentilles réfractives appropriées, est d'au plus 6/60 à l'échelle de Snellen ou l'équivalent, ou si le champ de vision dans chaque oeil est d'un diamètre inférieur à 20 degrés. À ces personnes dites aveugles, s'ajoutent, dans cette catégorie des handicapés de la vue, les individus demi-voyants c'est-à-dire

---

* Goupil, Georgette, Comeau, Michelle, "L'intégration des élèves handicapés de la vue", dans Revue des Sciences de l'éducation, vol. VIII, no 1, 1982, pages 103 à 113.

ceux dont l'acuité visuelle est inférieure à 6/21 ou dont le champ visuel est inférieur à 90 degrés et ce, avec les corrections appropriées.

Le handicap de la vue oblige l'enfant qui en est atteint à faire certains apprentissages particuliers. Ces principaux apprentissages sont liés à l'usage de la communication fonctionnelle par l'écrit (apprentissage du braille, s'il y a lieu), à l'orientation et à la mobilité dans l'espace, à l'apprentissage des gestes requis dans la vie quotidienne et à l'ajustement psychologique et social. Il faudra donc, par conséquent, que les modèles de scolarisation mis à la disposition de ces enfants répondent à ces besoins particuliers.

Avant de décrire ces différents modèles, il convient de préciser que cette catégorie d'enfants en difficulté est l'une des moins élevée statistiquement : le plan quinquennal (1977-1982) des services aux enfants handicapés moteurs et sensoriels du ministère des Affaires sociales estime que trois enfants sur 10 000 sont aveugles et que huit sur 10 000 sont demi-voyants.

Malgré cette faible incidence et ce depuis fort longtemps, les responsables de l'éducation se préoccupent de la scolarisation des enfants handicapés de la vue. En effet, dès 1829, aux États-Unis, est créée la première école à l'intention des aveugles. Vers 1900, cette école, devenue la célèbre École Perkins, accueillera également les élèves demi-voyants. Mais, parallèlement à ces mesures spéciales, dès le début du siècle, il est question de l'intégration de ces enfants dans le secteur public. Déjà s'amorce la controverse : scolarisation en secteur ouvert ou en milieu institutionnel. La démarche d'intégration fut longue : entre 1949 et 1956, le pourcentage d'enfants intégrés est à peu près de 25 %. Puis vers 1970, un mouvement important vers

l'intégration apparaît; la scolarisation des enfants en difficulté dans les classes régulières est amorcée. Sous la pression de ce courant, il y a la publication aux États-Unis de la loi publique 94-142, rendant obligatoire cette normalisation. En 1977, on note que 77 % (Spungin, 1977) des élèves américains handicapés de la vue fréquentent des écoles de leurs quartiers.

Au Québec, la démarche est analogue. Création d'abord d'écoles spéciales; l'école Nazareth est fondée en 1861 par les Soeurs Grises de Montréal. Les religieuses dispensent leur enseignement aux filles aveugles âgées de 6 à 21 ans et aux garçons handicapés de la vue de 6 à 21 ans. Un siècle plus tard, en 1953, les Clercs de Saint-Viateur fondent l'Institut Louis-Braille pour les garçons de 13 à 21 ans.

Chez nous, comme chez nos voisins du sud, dans le milieu des années 70, des responsables de l'éducation commencent à se préoccuper de l'éducation des enfants en difficulté dans le milieu le plus normal possible. En 1976, paraît au Québec, le rapport Copex (ministère de l'Éducation) où la normalisation est vue dans une perspective dynamique et selon un système : le modèle en cascade.

Selon ce modèle d'organisation des mesures spéciales d'enseignement, l'enfant en difficulté devra être scolarisé dans la mesure du possible dans le milieu le plus normal. Le modèle inclut huit niveaux : l'enseignement à l'intérieur d'un centre d'accueil ou d'un centre hospitalier, l'enseignement à domicile, l'école spéciale, la classe spéciale dans l'école régulière, la classe régulière avec participation de l'enfant à une classe ressource, la classe régulière avec service ressource à l'enseignant régulier et, finalement, la classe régulière. Ces niveaux ont à leur base les lieux de scolarisation les "plus restrictifs" (en

fonction de la normalisation) et s'élèvent jusqu'aux milieux les plus normalisants représentés au sommet par la classe régulière. Toute cette tendance en faveur de l'intégration est relativement jeune et jusqu'à ce jour, très incomplètement actualisée.

Mais ce modèle est théorique et général. Il s'agit maintenant d'examiner comment se présentent concrètement les mesures de scolarisation à l'intention des enfants handicapés de la vue.

Premier modèle, correspondant au huitième niveau du modèle en cascade : l'école résidentielle. Les principaux arguments qui militent en faveur de cette école sont la concentration du matériel et des programmes spécialement adaptés à l'élève handicapé de la vue, la présence d'un personnel mieux préparé ainsi que la disponibilité sur place de toutes les ressources. Par contre, on reproche à ce mode de scolarisation de limiter les contacts avec les pairs de vision normale, de restreindre, dans plusieurs cas, les contacts avec la famille et de créer une routine engendrée par la vie institutionnelle. Dès 1974, le rapport Girard (ministère des Affaires sociales) souligne qu'il serait souhaitable que le système scolaire régulier accueille le plus grand nombre possible de ces élèves. Les avantages d'une telle intégration sont ainsi précisés :

> Ils apprendraient aussitôt que possible à évoluer dans une société de voyants et seraient mieux préparés, à la fin de leurs études secondaires, à affronter le monde du travail, ou à entreprendre des études plus poussées. De plus, l'intégration des enfants aveugles favoriserait la prise de contact des voyants avec les aveugles. (p. 23)

Quant aux modèles de scolarisation en milieu ouvert (correspondant plus ou moins aux niveaux supérieurs de la cascade) ils se concentrent autour des types suivants : la classe spéciale en

milieu ouvert, le plan coopératif, la classe ressource, le maître itinérant et le maître consultant. Nous examinerons tour à tour chacun de ces modèles.

La classe spéciale regroupe des enfants handicapés de la vue et un maître spécialisé pour ces élèves. Cette classe est logée dans une école régulière. Cette situation permet à l'élève handicapé de la vue de se joindre à ses pairs voyants pour quelques activités communes à tous les enfants de l'école, comme par exemple, les récréations. Dans un second modèle, le plan coopératif, l'enfant scolarisé en classe spéciale, est placé sous la responsabilité du titulaire de cette classe, mais peut se joindre à la classe régulière pour plusieurs activités. On estime, dans ce modèle, que l'élève passe environ le quart de son temps dans la classe régulière.

Le troisième modèle est représenté par la classe ressource. L'enfant, alors scolarisé dans une classe régulière est sous la responsabilité du maître de cette classe. Cependant, il reçoit des entraînements spécialisés, le braille par exemple, dans un local spécialement aménagé à cette fin et régi par un enseignant spécialisé pour les élèves handicapés de la vue.

Enfin, dans le dernier modèle, celui du maître consultant ou itinérant, l'enfant est aussi scolarisé en classe régulière, mais il reçoit avec le maître les services d'un enseignant spécialisé pour les handicapés de la vue. Le maître itinérant ou consultant se déplace généralement d'une école à l'autre. Le rôle du maître itinérant est centré sur l'offre de services directs (des leçons d'appoint, par exemple) alors que le rôle du maître consultant est surtout axé sur la diffusion des programmes et la sensibilisation du personnel à des attitudes positives envers l'enfant handicapé de la vue. Il importe de préciser ici que

dans les modèles où l'élève handicapé de la vue est scolarisé en classe régulière, l'apport de matériel spécialisé et la modification de certains comportements pédagogiques du maître sont les principaux changements apportés à la structure pédagogique. Le maître, par exemple, devra être soucieux d'associer constamment des consignes verbales aux instructions écrites sur le tableau. L'information donnée au maître s'avère donc essentielle. À ces modifications d'ordre pédagogique, s'ajoute l'importance d'un bon diagnostic, l'apport d'un appareillage approprié au handicap et des attitudes positives tant chez le maître que chez les pairs.

Il est à noter que les principaux modèles que nous venons de décrire sont tirés des publications américaines (Hanninen, 1975; Martin et Hoben, 1977; Spungin, 1977; Maron et Martinez, 1980). Au Québec, on retrouve avec plus ou moins de variantes ces types de scolarisation. Toutefois, peu de recherches systématiques permettent leur description exhaustive. La présente recherche s'est donc intéressée à connaître les principales conditions dans lesquelles les élèves handicapés de la vue québécois étaient scolarisés. On a donc évalué les perceptions des élèves handicapés de la vue, celles de leurs maîtres envers l'intégration, les modifications concrètes apportées à la classe régulière et, enfin, les résultats scolaires de ces élèves.

La méthodologie

Les sujets

Les sujets étaient au nombre de 33 (22 garçons et 11 filles). Ils étaient scolarisés dans 22 écoles différentes réparties sur le territoire québécois : Montréal, Québec, Rouyn, Saint-Hyacinthe, Lac-Mégantic, etc. Ces enfants fréquentaient des classes de

l'élémentaire (à partir de la quatrième année) et du secondaire (jusqu'au secondaire trois). Parmi les sujets, 21 étaient considérés légalement comme aveugles et six utilisaient le braille comme moyen de communication écrite.

Le tableau 1 présente la distribution des sujets en fonction du handicap.

Tableau 1
Distribution des sujets selon le type du handicap

Nombre de sujets aveugles selon la loi canadienne	Nombre de sujets demi-voyants selon la loi canadienne	Nombre de sujets considérés par la commission scolaire comme nécessitant des services
21	9	3

Les instruments de mesures

Les instruments de mesure avaient pour objectifs d'évaluer les perceptions des sujets et de leurs enseignants face à l'intégration, les modifications apportées à la classe régulière pour faciliter cette intégration et le type d'information communiqué aux enseignants.

Enfin, les résultats scolaires ont été recueillis à partir des bulletins des élèves. Il s'avère important de souligner ici la difficulté soulevée par l'utilisation d'instruments de mesure "standard" et par l'absence presque totale d'instruments de mesure tenant compte du déficit visuel.

Le déroulement de la recherche

Chacun des sujets était rencontré individuellement pour un questionnaire objectif sur leur intégration et une entrevue. Le questionnaire objectif était également administré à des élèves "voyants", choisis au hasard, dans les mêmes classes. Les maîtres furent rencontrés individuellement, à la fois pour répondre à un questionnaire et se soumettre à une entrevue.

Les résultats

Les perceptions des élèves et de leurs maîtres

Les perceptions des élèves envers leur intégration ont été évaluées par un questionnaire objectif et une entrevue. Le questionnaire fut administré à un nombre égal d'élèves choisis au hasard dans les classes d'appartenance des sujets handicapés de la vue. Ce questionnaire objectif était composé de 25 items, présentant chacun une question suivie de trois choix de réponse. Le sujet devait indiquer le choix qui correspondait le mieux à son opinion personnelle. L'encadré suivant présente trois exemples de ces questions :

Item 14 : Voici trois affirmations touchant ton travail scolaire, choisis seulement celle qui correspond à ton cas :

A. Mon travail scolaire m'intéresse et je le fais du mieux que je peux.
B. Mon travail scolaire m'ennuie et je le fais pour me débarrasser ou je ne le fais pas du tout.
C. Mon travail scolaire ne m'intéresse pas tellement mais je le fais quand même pour mes notes.

Item 15 : Voici trois affirmations, choisis seulement celle qui correspond le mieux à ton cas.

A. Je me sens à l'aise ici et je ne voudrais pas changer d'école.
B. Je n'aime pas cette école-ci et si je pouvais changer je le ferais.
C. Je n'aime pas aller à l'école que ce soit dans cette école-ci ou dans une autre.

Item 16 : Lorsque les élèves handicapés de la vue ont du matériel scolaire (cahiers, crayons, etc.) à s'acheter, il est préférable :

A. Qu'ils aillent les acheter seuls.
B. Qu'ils aillent les acheter avec une personne qui les aidera.
C. Qu'ils les fassent acheter par d'autres.

La première partie de ce questionnaire avait pour objectif de cerner les perceptions des sujets envers l'école, en général. Les résultats obtenus indiquent que les sujets handicapés de la vue semblent aussi satisfaits de l'école que leurs compagnons de classe : ils apprécient autant leurs cours, leurs maîtres, etc. Cependant, les élèves handicapés de la vue se disent plus satisfaits des services aux étudiants et indiquent être mieux compris lorsque survient une difficulté d'ordre scolaire. Ces résultats s'expliquent facilement puisque les enfants handicapés de la vue sont davantage en contact avec les services aux étu-

diants et leur handicap étant nettement identifié, ils se perçoivent donc mieux compris dans une difficulté scolaire.

La deuxième partie du questionnaire portait spécifiquement sur l'intégration de l'élève handicapé de la vue. En comparant les résultats des sujets handicapés de la vue et ceux des sujets de vision normale, on note que les sujets handicapés de la vue semblent plus en faveur de l'intégration des handicapés de la vue que ne le sont les élèves "voyants".

Les perceptions des élèves envers leur intégration ont également été notées grâce à une entrevue. En premier lieu, l'interviewer demandait aux élèves quels seraient les changements à effectuer dans leur école. Cette question avait pour objectif de noter si les élèves ramenaient ces changements à leur handicap ou à des modifications d'ordre purement scolaire. Parmi les 33 sujets, huit d'entre eux souhaitent une amélioration dans leurs contacts sociaux avec leurs pairs. Ces changements sont formulés sous des expressions telles "j'aimerais que les autres élèves soient moins bêtes" et même on emploie cette expression "je veux être intégré". Sept sujets souhaitent des améliorations techniques reliées à leur handicap : de meilleurs appareils, plus d'activités pour les élèves handicapés de la vue, la possibilité d'occuper la place en avant de la classe, etc. Donc près de la moitié des sujets ont ramené les changements possibles dans leur école à leur handicap et un accent particulier a été mis sur les relations difficiles avec les pairs.

Dans une deuxième question, l'interviewer demandait aux sujets s'ils avaient eu la possibilité de choisir le lieu de scolarisation, lequel ils auraient préféré : l'école régulière ou une école spécialement adaptée aux handicapés de la vue. Fait à noter, 14 sujets avaient déjà connu l'école spéciale pour handica-

pés de la vue et cinq d'entre eux des classes spéciales. Vingt-huit sujets ont choisi sans hésiter l'école régulière, trois ont dit être très satisfaits de l'école régulière mais ne pouvoir poser de choix puisqu'ils ne connaissaient pas ce qu'était l'école spéciale et trois sujets ont dit préférer être scolarisés dans une école spécialement adaptée aux élèves handicapés de la vue. Toutefois, ces trois sujets n'avaient jamais connu cette mesure dans le passé. Pour justifier le choix de leur lieu de scolarisation, tous évoquent des raisons d'ordre psychosocial : le désir d'être considéré comme normal, l'apprentissage à un monde de voyants, la préparation au travail, etc. Quant aux trois sujets ayant préféré l'école spéciale comme lieu de scolarisation, ils évoquent comme argument la possibilité d'être scolarisés avec des élèves ayant les même problèmes qu'eux. Fait à noter : aucun sujet n'a indiqué des raisons telles que faire de meilleurs apprentissages dans les matières scolaires ou avoir de meilleures notes. Tous les motifs soulevés ont trait à la situation sociale des sujets.

L'interviewer demandait également aux élèves si leur handicap de la vue leur créait des difficultés en classe. Dix-neuf sujets ont alors mentionné des difficultés à voir au tableau, six éprouvent des problèmes avec les volumes et quatre d'entre eux ont précisé encore une fois, les difficultés dans les relations avec les pairs. Les problèmes reliés au degré de lumière dans la classe, à l'utilisation des stencils, à la projection de films ont été mentionnés également.

Tableau 2

Nombre de sujets éprouvant des difficultés avec le tableau, les livres et l'aspect social

Le tableau	Les livres	L'aspect social	Aucune difficulté
19	6	4	4

En résumé, les résultats obtenus grâce à l'entrevue avec l'élève indiquent que la plupart des sujets souhaitent être scolarisés dans une école régulière, mais que plusieurs d'entre eux souhaitent une amélioration dans leurs relations avec leurs pairs. En classe, les difficultés venant du handicap de la vue semblent surtout liés à l'usage du tableau.

Les perceptions des enseignants envers l'intégration de l'élève handicapé de la vue ont surtout été cernées grâce à une entrevue. L'ensemble des données recueillies indiquent que la plupart des sujets sont considérés comme bien intégrés : en effet, l'intégration de 27 sujets est considérée comme un succès, celle de quatre sujets considérée comme réussie sur un plan mais échouée sur un autre niveau, comme par exemple l'intégration sociale. L'intégration de deux enfants est considérée comme un échec. Toutefois, cet échec n'est pas attribué uniquement au handicap de vue mais est associé à d'autres causes : problèmes affectifs ou autres handicaps. Parmi les 38 enseignants questionnés, 74 % d'entre eux précisent comme critères principaux définissant le succès ou l'échec de l'intégration les résultats scolaires et les comportements sociaux acceptables dans la classe ou dans l'école. Ont été évoqués en faible proportion par moins de 7 % des enseignants : la réintégration du milieu familial par

l'enfant, le fait d'être considéré comme normal, l'utilisation maximale du résidu visuel. Il est à noter que les enseignants, contrairement aux élèves handicapés de la vue, mettent un fort accent sur la performance et les notes scolaires.

Le support accordé aux enseignants pour faciliter l'intégration de l'élève handicapé de la vue fut noté à l'aide d'un questionnaire. Le même procédé fut utilisé pour noter les modifications apportées à la classe régulière. En premier lieu, les données recueillies font ressortir le manque flagrant d'information et de préparation des maîtres accueillant ces enfants. Parmi les maîtres, 63 % d'entre eux ont indiqué, en effet, ne pas avoir reçu d'information préalablement à l'intégration d'un sujet handicapé de la vue dans leur classe. Néanmoins, actuellement plusieurs enseignants estiment recevoir du support les aidant dans ce processus d'intégration.

Le tableau suivant indique, pour les 38 enseignants rencontrés la provenance de ce support.

Tableau 3

Fréquence des enseignants recevant du support de la part de différentes instances

Collègues	Parents	Direction	Commission scolaire	Pairs
13	29	15	13	9

Quant aux modifications apportées au matériel ou à l'organisation de la classe, elles semblent surtout se résumer à la place qu'on attribue à l'élève : celui-ci est assis au pupitre situé à

l'avant de la classe. Quelques enseignants sont également soucieux de l'éclairage et quelques-uns ont jugé nécessaire de laisser à l'enfant une place spéciale pour ranger son matériel.

Les résultats scolaires des élèves handicapés de la vue

Quant aux résultats scolaires en français et en mathématiques, il sont très clairs : en utilisant le test t, aucune différence significative n'a été relevée à $P < 0,01$ entre les sujets handicapés de la vue et leurs pairs. Le tableau 4 présente ces résultats. De plus, les enseignants indiquent qu'ils utilisent toujours les mêmes critères de correction avec les élèves handicapés de la vue et avec leurs pairs.

Interprétation des résultats et conclusion

Les données recueillies ont permis de réaliser la description de la situation scolaire d'un groupe de 33 sujets handicapés de la vue répartis dans 22 écoles régulières du Québec. Les résultats obtenus indiquent que ces élèves handicapés de la vue souhaitent nettement être scolarisés dans des écoles régulières où ils réussissent aussi bien en français et en mathématiques que leurs compagnons de vision normale. Néanmoins, en classe, il éprouvent quelques difficultés reliées au handicap de la vue. Le handicap leur pose un problème par exemple, pour voir au tableau ou lire le caractère d'imprimerie de certains volumes. Toutefois, le problème majeur éprouvé par ces élèves handicapés de la vue semble être lié à leur intégration sociale avec leurs compagnons de classe. Ce problème fut d'ailleurs confirmé par des analyses socio-métriques[4] où, environ, 50 % des sujets handicapés de la

4. Les analyses sociométriques ont été réalisées dans le cadre de cette recherche. L'amplitude des résultats ne nous permet pas de les inclure dans le présent article.

vue obtiennent des résutlats situés sous la limite inférieure des sociogrammes.

Tableau 4

Résultats en français et en mathématiques des sujets handicapés de la vue et de leurs classes d'appartenance

Matière	Sujets handicapés de la vue		Classes témoins		t*
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	
Français	63,87	14,00	67,25	6,80	-1,150
Mathématiques	66,85	18,11	65,53	6,76	-0,156

* t est non significatif a P 0,01.

Un autre élément qui ressort de cette recherche est le manque flagrant d'information et de préparation accordé aux maîtres des écoles régulières. Les réponses suivantes ont été obtenues : 63 % (c'est-à-dire 24 maîtres sur 38) disent n'avoir reçu aucune information, de quelque nature qu'elle soit avant l'intégration de l'élève handicapé de la vue dans leur classe. L'autre partie des enseignants (c'est-à-dire 14 maîtres sur 38) indiquent avoir obtenu de l'information sur le handicap de la vue par les universités, les maîtres itinérants et les services spécialisés des commissions scolaires. Ce phénomène inquiète : aurait-on tendance à croire, qu'à partir du moment où un élève est intégré en classe, il est inutile de donner une formation adéquate sur les difficultés inhérentes au handicap?

Comme les sujets handicapés de la vue d'une part, semblent souhaiter très fortement leur intégration et d'autre part, semblent très conscients de leur problème d'intégration sociale, il paraît donc nécessaire de les aider à mieux faire partie de leur

groupe de pairs. Bien qu'il faille donner du soutien à ces élèves et (ou) identifier les répertoires de comportements sociaux déficitaires, il faut également s'interroger si les élèves du "régulier" n'ont pas, eux aussi, à recevoir du support, de l'information, afin de modifier certaines attitudes envers l'élève handicapé.

À force de retirer du système régulier tous ceux qui différaient tant soit peu de la norme, n'aurait-on pas appris aux élèves, eux-mêmes, à ne plus respecter la différence?

Nous tenons à remercier l'Institut Nazareth et Louis-Braille et son directeur général, monsieur Normand Giroux, pour leur collaboration à cette recherche.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

HANNINNEN, K.A., Teaching the Visually Handicapped, Colombus, Ohio, Charles E. Merril Publishing Company, 1975.

MARON, S.S. et MARTINEZ, D.H., "Environmental Alternatives for the Visually Handicapped" in ACHISANY, J. Netal, Implanting Learning in the Learning in the Least Rectrictive Environment, Baltimore, University Part Press, 1980.

MARTIN, G.J. et HOBEN, M., Supporting Visually Impaired Students in the Mainstream, Minneapolis, Institute/Special Education, 1977.

MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES, Rapport sur la situation des handicapés visuels au Québec, (Rapport Girard), 1974.

MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES, Plan quinquennal (1977-1982), Services aux enfants handicapés moteurs et (ou) sensoriels, Québec, ministère des Affaires sociales, 1977.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX), Québec, Service général des communications du ministère de l'Éducation, 1976.

SPUNGIN, Susano J., Competency Based Curriculum for Teachers of the Visually Handicapped : A National Study, New York, American Foundation for the Blind Inc., 1977.

Texte 8

INTERVENTION*

1. ATTITUDE À ADOPTER

L'attitude de l'enseignant à l'égard de l'élève handicapé visuel détermine la qualité même de ses interventions. À partir de cette attitude, l'enseignant situe toute son approche pédagogique. Il s'avère donc important que celui-ci adopte un comportement qui entraîne des interventions profitables à l'enfant.

Cette attitude doit d'abord reposer sur l'acceptation de l'élève handicapé visuel. Ce dernier doit être considéré comme un enfant qui a des besoins comme les autres et qui a sa place dans le groupe. L'enseignant prendra aussi en considération ses limites et devra l'aborder comme un élève qui possède un potentiel qu'il faut utiliser. Pour cela, l'élève doit faire un grand nombre d'expériences, ce qui lui prend généralement plus de temps pour parvenir aux mêmes fins que l'enfant voyant.

Dans les faits, cette attitude peut se traduire ainsi :

- considérer l'enfant handicapé visuel exactement comme les autres enfants en exigeant de lui qu'il fasse ce qu'il est capable de faire;

---

* JACQUES, Jean, in Primaire : Le handicap visuel, Direction générale du développement pédagogique, ministère de l'Éducation, Québec, 1983, p. 23-37.

- le faire participer à toutes les activités du groupe en lui donnant des rôles qui conviennent à sa situation et en évitant de l'isoler, sauf si cela est absolument nécessaire;
- le laisser choisir les moyens d'action qui lui conviennent en acceptant qu'il prenne plus de temps que les autres pour terminer une tâche et en évitant qu'il soit inactif.

2. DES PRINCIPES DIDACTIQUES

En favorisant une approche pédagogique qui s'appuie sur les capacités de l'élève (ex. : possibilité d'utiliser un autre mode de fonctionnement), on favorise également une façon de procéder qui lui permet d'exploiter son potentiel. L'enseignant peut alors avoir présents à l'esprit certains principes au moment d'intervenir auprès d'élèves handicapés visuels :

- S'adapter aux caractéristiques fonctionnelles de l'enfant handicapé visuel.
- Concrétiser les apprentissages.
- Accroître les stimuli.
- Procéder par induction.
- Ne pas faire les choses à sa place.

Ces règles inspirées des travaux de Berthold Lowenfeld ont une valeur égale et ne se définissent pas selon un ordre de priorité.

S'adapter aux caractéristiques fonctionnelles de l'enfant handicapé visuel

Il est important ici de se rappeler deux points relatifs au handicap visuel, à savoir qu'un grand nombre d'enfants handicapés

visuels possèdent un résidu visuel et que deux individus ayant la même déficience visuelle peuvent faire appel à un mode de fonctionnement différent. Chacun utilise son résidu visuel et ses autres sens de façon très personnelle. On peut rencontrer, par exemple, des enfants qui, selon les situations, utilisent tantôt le toucher, tantôt le résidu visuel, comme mode principal et prioritaire d'acquisition des connaissances.

L'enseignant doit se référer au mode de fonctionnement (fonctionnellement voyant ou fonctionnellement aveugle) de l'élève afin de choisir sa façon de procéder lors d'interventions auprès de lui. Le mode de fonctionnement indique les acquis et les possibilités auxquels on peut faire appel pour lui faire acquérir des connaissances et des habiletés. Par exemple, si l'on veut faire reconnaître une certaine étoffe à un jeune handicapé visuel, on lui demandera selon le cas de porter attention à la texture (enfant ayant recours au toucher) ou aux couleurs contrastantes (enfant pouvant utiliser un résidu visuel).

Le principe qui fait l'objet de ce paragraphe nécessite la connaissance de trois éléments qui doivent être portés à l'attention de l'enseignant : l'état de la vision, le moment de l'apparition de la déficience visuelle et la cause de la déficience.

<u>L'état de vision</u> indique s'il y a résidu visuel et dans quelle mesure il est utilisable. À quelle distance l'enfant peut-il distinguer un objet? Perçoit-il les ombres et jusqu'à quelle distance? Est-il photophobique? etc. L'enseignant trouve là un indicateur lui permettant de savoir dans quelle mesure il peut faire appel à la vision de l'élève dans ses interventions.

Le moment de l'apparition de la déficience visuelle indique à l'enseignant s'il peut faire appel à des souvenirs d'ordre visuel (ex. : les couleurs, les formes, etc.) dans ses interventions[5].

La cause de la déficience visuelle peut indiquer les possibilités et les limites de l'enfant. Est-ce héréditaire, congénital. Cette déficience est-elle conséquence d'une maladie, d'un accident? Cela a-t-il entraîné un séjour prolongé à l'hôpital? La réponse à ces questions peut donner des informations précieuses et utiles quant à la fatigabilité, à l'apparition de maux de tête ou de larmoiement, etc.

Il est nécessaire de connaître l'impact de la déficience visuelle sur le fonctionnement de l'élève. Par contre, il est impérieux de ne pas généraliser, car chaque élève a son mode de fonctionnement dont l'enseignant doit tenir compte avant toute intervention.

Concrétiser les apprentissages

Un simple balayage des yeux sur l'environnement permet à l'enfant voyant de prendre contact rapidement et d'une façon précise avec l'environnement. L'enfant handicapé visuel, bien qu'il se serve de tous ses sens pour observer l'environnement, doit recourir davantage à l'imagination. Il se peut aussi que l'image mentale comporte pour lui certaines imprécisions par rapport à la réalité.

---

5. Bien qu'il n'existe pas de preuve formelle , on croit qu'un individu qui perd la vue avant l'âge de cinq ans environ perd le souvenir de ce qu'il a déjà vu au fur et à mesure qu'il gagne en âge, comme si l'image mentale s'estompait graduellement.

Par exemple, on décrit aux élèves une image en disant : "Fido court vite". En regardant la scène, l'élève voyant est en contact avec la réalité. Quant à l'élève handicapé visuel, il peut ne pas percevoir la scène ou certains détails de la scène. Il doit alors faire un effort d'imagination. L'image mentale qu'il se fait de la scène comporte probablement des erreurs.

Si on ne veut pas que les connaissances de l'élève handicapé visuel soient confuses, si on veut qu'il accède à des informations précises, il faut lui permettre d'être en contact avec des choses concrètes.

Concrétiser les apprentissages est un principe à appliquer dès qu'on intervient auprès de l'élève handicapé visuel. Cela signifie qu'il faut toujours lui permettre de se référer à quelque chose de concret pour lui. Voici deux moyens pour atteindre cet objectif :

- multiplier pour lui les occasions de manipuler des objets significatifs, c'est-à-dire qui correspondent à son mode de fonctionnement;
- utiliser des connaissances déjà acquises comme support pour lui faire connaître de nouveaux objets ou lui présenter de nouveaux concepts.

Ces moyens sont utiles pour connaître des objets difficilement accessibles ou pour concevoir des idées abstraites. L'enseignant peut, comme dans les exemples suivants, développer chez l'enfant la connaissance d'objets réels et le concept qui peut s'y rattacher :

- un paquebot : immense;
- une mouche : minuscule;
- une fleur : fragile;

- un animal féroce : dangereux;
- les nuages : inaccessibles.

On peut pour cela recourir à des reproductions en trois dimensions permettant le toucher et l'utilisation du résidu visuel de l'enfant.

Voici deux exemples de l'application de ce principe :

- Supposons qu'on veuille lui faire découvrir ce qu'est une église. On lui présente alors une maquette réduite d'une église. Il prend alors connaissance des éléments constituants de l'église (clochers, portail, vitraux, etc.) et de la position de ces éléments les uns par rapport aux autres. Ainsi, il se fait une image mentale de l'église. Pour compléter cette image, pour qu'elle corresponde le plus possible à la réalité, on amène l'enfant dans une église. En lui faisant visiter ses différentes parties, écouter éventuellement les échos (chorale, orgue, etc.), on lui donne la possibilité d'apprécier lui-même les dimensions réelles de l'église. Une description verbale faite simultanément rend l'image mentale encore plus précise.

- Si l'enseignant veut donner à l'enfant une idée de la hauteur du plafond de cette église, lui dire que le plafond est à quelque cinquante pieds du sol ou qu'il est très élevé peut n'avoir aucune signification pour lui. Il peut rendre cette hauteur plus précise en lui disant qu'il faut la hauteur de tant d'enfants de sa taille pour atteindre le plafond.

Pour concrétiser les apprentissages, il est recommandé de faire appel également aux descriptions verbales, mais il ne faut surtout pas s'en contenter.

Accroître les stimuli

Les stimuli visuels provenant de l'environnement sont peu nombreux (sinon nuls) pour l'élève handicapé visuel. Même s'il réussit à compenser suffisamment sa déficience visuelle par l'utilisation des autres sens, la quantité de stimuli est toujours moindre pour lui que pour l'élève voyant.

Dans les interventions, il faut accroître les stimuli pouvant inciter l'enfant à recueillir des informations sur son environnement. Par exemple, on peut augmenter les stimuli autres que visuels en utilisant des sources sonores. Cependant, la meilleure façon d'accroître les stimuli, c'est de placer l'élève handicapé visuel dans des situations significatives, c'est-à-dire des situations dans lesquelles il peut utiliser son mode de fonctionnement. L'enseignant peut fournir à l'enfant de multiples occasions de manipuler des objets et de se déplacer. Par exemple, il amène l'élève à l'objet d'apprentissage (un voyage en train pour qu'il connaisse le train) ou il apporte l'objet à l'enfant (apporter une poule en classe pour qu'il connaisse cet oiseau).

Procéder par induction[6]

Dans ses contacts avec la réalité, l'élève handicapé visuel se trouve désavantagé par rapport à l'élève voyant. Bien qu'il tire plusieurs informations de ses sens compensatoires, il ne se forme une image d'un objet ou d'une situation que par l'addition de leurs éléments constituants. Par exemple, lorsqu'il pénètre dans un local inconnu, l'élève voyant prend contact d'abord avec l'ensemble (dimensions de la pièce, aménagement, etc.) pour ensuite en dégager des détails (décoration, style, etc.). Pour l'élève handicapé visuel, le contraire se produit : il prend contact d'abord avec des éléments constituants (un bureau, une chaise, une armoire, etc.) qu'il additionne pour former l'ensemble (une salle de classe, un bureau, une cuisine, etc.). Il s'ensuit que la construction d'images mentales réalistes exige de l'élève handicapé visuel un travail complexe et important.

Pour favoriser l'induction, l'enseignant doit procéder par étapes. Dans un premier temps, il met le jeune handicapé visuel en contact avec un seul élément, puis un deuxième, etc. Ensuite, il lui fait établir des relations entre chacun des éléments. Pour lui faciliter la tâche de synthétisation, il est bon de garder toujours le même élément comme point de repère. Exemple : pour qu'il se fasse une image mentale réaliste du local de classe, le repère peut être la porte. On lui fait découvrir successivement l'emplacement des armoires, des aires de travail, des

6. La qualité du résidu visuel joue dans l'application de ce principe. Bien qu'il s'applique surtout à celui qui est fonctionnellement aveugle, il est un renforcement très important pour celui qui est fonctionnellement voyant.

tables, etc. Ensuite, on lui fait prendre conscience de l'emplacement de ces éléments en le faisant se déplacer de la porte à telle armoire, de la porte à l'aire de travail, etc.

Ne pas faire les choses à sa place

L'élève handicapé visuel est peu tenté de faire des expériences par lui-même s'il n'y est pas incité. L'imitation visuelle grâce à laquelle les élèves voyants apprennent régulièrement est très réduite, sinon nulle pour lui. De plus, son mode de fonctionnement l'oblige à procéder plus lentement. Cependant, pour que l'enfant intègre correctement les apprentissages, il est essentiel de le laisser agir seul avec le minimum d'aide.

Ce principe s'applique en aidant l'enfant à devenir un apprenti qui procède à des expériences. L'enseignant doit donc l'inciter à utiliser tous les moyens dont il dispose pour participer d'une manière autonome aux différentes activités scolaires et parascolaires.

3. PRÉPARATION DES ACTIVITÉS

De façon générale, l'élève handicapé visuel est en mesure de participer à toutes les activités. Cependant, certaines d'entre elles ont besoin d'être adaptées à son mode de fonctionnement. Ces adaptations peuvent toucher différents aspects de l'activité : ses objectifs, son déroulement ou le matériel requis.

Il est important que toutes les activités, qu'elles soient individuelles ou collectives, soient réalisées selon les principes énoncés précédemment. Pour que l'activité soit fructueuse,

il convient de la préparer selon quatre étapes :

- la planification;
- la mise en situation;
- la réalisation;
- l'évaluation.

Planifier l'activité

L'enseignant doit d'abord préparer l'activité indépendamment de la présence de l'élève handicapé visuel dans le groupe.

Il identifiera ensuite certaines composantes de l'activité qui pourraient présenter des difficultés pour lui. Il appportera alors les adaptations qui s'imposent. Celles-ci, dans l'ensemble, seront moins importantes pour l'enfant fonctionnellement voyant que pour l'enfant fonctionnellement aveugle.

Par ailleurs, l'enseignant devrait se poser deux questions en préparant une activité pour son groupe. Les deux questions et les exemples donnés visent à aider à adapter soit les objectifs, soit le matériel ou le déroulement de l'activité.

Première question : QUELLE EST LA PERTINENCE DE L'OBJECTIF DE L'ACTIVITÉ POUR L'ÉLÈVE HANDICAPÉ VISUEL?

Il s'agit ici de vérifier si l'élève handicapé visuel peut atteindre l'objectif fixé. Si la réponse est oui, posez la deuxième question. Si c'est non, vérifiez si un autre objectif peut être atteint en réalisant la même activité. La plupart du temps, en apportant parfois certaines modifications à l'activité, d'autres objectifs apparaîtront.

Dans l'exemple suivant, il s'agit d'un élève souffrant de cécité totale.

ACTIVITÉ Lors d'une activité physique, l'élève doit lancer un ballon dans une direction donnée.	
Objectif pour tous les élèves	**Objectif pour le handicapé visuel**
Coordination oculo-manuelle	Coodination audio-manuelle

Deuxième question : QUELS MOYENS PEUVENT LUI PERMETTRE D'ATTEINDRE L'OBJECTIF?

Il s'agit d'identifier les adaptations à apporter à l'activité pour permettre à l'élève handicapé visuel d'y participer selon son mode de fonctionnement. La plupart du temps, il suffit de modifier le matériel ou le rôle d'un individu en faisant appel à sa collaboration.

ACTIVITÉ Lors d'une activité physique (ex. : cours d'éducation physique ou récréation), lancer un ballon dans une direction donnée.	
Modifier le matériel	**Modifier le rôle de l'individu**
Placer une source sonore permanente derrière une cible tel un métronome.	Un compagnon placé derrière une cible frappe sur celle-ci et lui dit s'il a atteint la cible.

Mettre en situation

Cette étape très importante détermine généralement le résultat de l'activité et l'enseignant doit prendre le temps nécessaire pour bien la réaliser. Les consignes doivent être précises. L'élève handicapé visuel a besoin de savoir ce qui se passera et dans quelles conditions cela se passera. Les consignes non seulement doivent tenir compte des gestes qu'il devra poser, mais aussi comprendre une description de l'espace tout autour de lui et des objets utilisés pour l'activité. À ce moment, il est important que l'enseignant mette l'élève en contact direct avec cet espace et ces objets afin de lui permettre de se situer par rapport à l'ensemble. Enfin, pour s'assurer que l'élève comprend bien, l'enseignant peut lui demander de décrire son rôle et celui des autres enfants.

Réaliser l'activité

Même si l'activité a été bien planifiée et les consignes bien comprises par l'élève, il est possible que des difficultés surgissent au cours de l'activité. C'est pourquoi l'enseignant devrait vérifier régulièrement le bon déroulement de l'activité en posant à l'enfant des questions sur ce qu'il fait : "Que fais-tu?", "Pourquoi le fais-tu comme cela?", etc.

Évaluer

Cette étape consiste simplement à faire un retour sur le déroulement de l'activité de façon à identifier les aspects qui ont facilité ou rendu difficile la tâche de l'élève handicapé visuel. Elle constitue un indicateur efficace pour améliorer la réalisation des futures activités.

4. LE MATÉRIEL À UTILISER

Les agents d'éducation constatent que le matériel didactique joue un rôle très important. Tout en n'étant qu'un moyen pour atteindre des objectifs d'apprentissage, il constitue un outil important pour la scolarisation de l'enfant. Nous aborderons, dans cette partie, trois aspects du matériel didactique utilisé par l'élève handicapé visuel : le matériel normal, le matériel spécialisé, les textes écrits.

Le matériel normal

Tout le matériel dont se sert l'enseignant dans sa classe et qui est destiné à l'ensemble des élèves du groupe constitue le matériel ordinaire.

Au primaire, une bonne partie du matériel de la classe ordinaire peut être utilisée par l'élève handicapé visuel qu'il soit fonctionnellement voyant ou fonctionnellement aveugle. Mais de la même manière qu'un objet terne et sans couleur n'attire pas beaucoup un élève voyant, un objet qui n'a pas de valeur tactile et auditive n'attire pas beaucoup l'élève handicapé visuel. Il est possible qu'un élève handicapé visuel ne se montre pas intéressé par du matériel qui attire particulièrement un enfant voyant. Le matériel doit posséder les qualités suivantes pour être efficace auprès des handicapés visuels.

Solidité et sécurité[7]

Qu'il soit fonctionnellement voyant ou fonctionnellement aveugle,

7. La solidité et la sécurité sont des qualités de base de tout objet que peut avoir à utiliser un enfant handicapé visuel.

l'élève handicapé visuel est amené au cours de sa formation à manipuler souvent certains objets afin de découvrir des indices significatifs. En conséquence, le matériel doit résister aux nombreuses manipulations et aux chocs que peut lui faire subir l'élève. Le matériel constitué de pièces mobiles doit être particulièrement solide, car cette mobilité des pièces est souvent très significative pour l'élève handicapé visuel.

La solidité est donc indispensable pour rendre le matériel sécuritaire. De plus, il faut éviter d'utiliser du matériel comportant des éléments qui pourraient occasionner des coupures ou des piqûres sans avoir renseigné préalablement l'enfant sur ces dangers. Il ne faut pas oublier qu'il apprend à connaître les objets par le toucher.

Attrait sensoriel

Pour être attrayant, le matériel doit correspondre au mode de fonctionnement de l'élève handicapé visuel. Il doit être significatif au toucher.

Le matériel qui permet une exploration dans les trois dimensions permet à l'élève handicapé visuel un apprentissage plus complet que le matériel à deux dimensions. Ainsi, les images, les dessins et les photographies ne lui sont utiles que s'il peut utiliser adéquatement son résidu visuel. Dans ce cas, plus le contraste des couleurs est prononcé, plus l'objet est signifiant. Il apprécie particulièrement les objets qui comportent des textures différentes.

Les détails qui caractérisent un objet doivent être bien accentués. Un objet perd son attrait si les détails palpables sont minimes. Par contre, un trop grand nombre de détails produit le

même effet, car les liens entre chacun deviennent difficiles à établir. Souvent des détails sont significatifs lorsqu'ils sont perçus visuellement, mais perdent toute leur signification lorsqu'ils sont perçus au toucher.

Enfin, pour être attrayant le matériel doit avoir une dimension qui convient à la perception tactile. Les objets trop petits ou tro gros peuvent perdre tout attrait, car l'élève est incapable de les tenir dans sa main ou de les prendre dans ses bras.

Adaptabilité

En raison de ses formes et de ses couleurs vivantes, la plus grande partie du matériel utilisé dans les classes ordinaires présente un grand attrait pour l'élève handicapé visuel. Bien que ce matériel n'ait pas été conçu spécifiquement pour lui, on peut facilement le modifier pour le lui rendre accessible. Par ailleurs, cela représente souvent la solution la plus adéquate. Les méthodes utilisées pour transformer le matériel normal sont nombreuses. Citons en quelques-unes :

- Créer des contrastes pour ce qui est des couleurs[8],
  - en faisant côtoyer une surface foncée et une surface pâle, une surface luisante et une surface mate, etc.;
  - en accentuant les contours.

- Modifier les textures[8],
  - en utilisant différents matériaux comme le papier aluminium, le cellophane, le carton, le caoutchouc, le papier sablé, différents tissus, etc.;

---

8. Ces adaptations sont particulièrement appréciées lorsque l'enfant travaille avec du matériel à deux dimensions comme les dessins, les images, etc.

- en plaçant côte à côte des textures lisses et des textures rugueuses (ex. : de la ouate et du papier sablé).

- Ajouter ou retirer un ou des éléments
  - en accrochant un indice sonore à un objet, un grelot par exemple;
  - en faisant une marque particulière sur différentes surfaces rouges, deux petits trous sur les surfaces bleues, etc.; il est possible également de faire des marques gravées, de coller du plastique "DYMO" sur lequel on a fait un, deux, trois... points saillants (braille), etc.;
  - en retirant de l'objet certains détails trop rapprochés les uns des autres ou qui peuvent être confondus au toucher.

Ce ne sont là que quelques modifications possibles que l'enseignant peut faire lui-même sur du matériel qu'il utilise déjà pour ses interventions.

À l'instant où le matériel normal ne se révèle pas efficace pour l'élève handicapé visuel, même après modifications, il faut recourir à du matériel spécialisé.

Le matériel spécialisé

Au primaire, l'élève handicapé visuel est appelé à utiliser quotidiennement du matériel approprié à son mode de fonctionnement. Des spécialistes doivent alors l'initier à l'utilisation de ce matériel spécialisé. Cependant, dans la classe, l'enseignant, ayant à s'assurer que l'élève utilise efficacement ce matériel devra avoir acquis au préalable une certaine connaissance de ce matériel, même s'il n'en connaît pas tout le fonctionnement.

Avant toute chose, l'enseignant doit savoir :

- que l'élève handicapé visuel n'a pas nécessairement besoin de matériel spécialisé;

- qu'il ne faut pas lui procurer du matériel spécialisé sous prétexte qu'il est conçu spécifiquement pour le handicapé visuel;

- qu'avant de mettre du matériel spécialisé à sa disposition, une personne-ressource doit toujours être consultée (professeur itinérant, éducateur spécialisé, professionnel des centres de réadaptation);

- qu'un grand nombre d'appareils sont fournis par les centres de réadaptation[9];

- qu'il faut encourager l'enfant à utiliser au maximum son matériel, ex. : lui répéter fréquemment de porter ses verres s'il néglige de le faire;

- qu'il doit lui montrer à prendre soin de ses appareils, ex. : les ranger toujours à la même place lorsqu'il ne s'en sert pas.

Lorsque l'élève n'utilise pas ses appareils au moment opportun, il faut en chercher la cause. Le matériel peut être défectueux et, dans ce cas, devra alors être réparé ou échangé. Mais il se peut aussi que l'enfant n'ait reçu ses appareils que depuis peu et ne sache pas encore comment les utiliser. Quelle que soit

9. L'Institut Nazareth et Louis-Braille et le Centre Louis-Hébert.

la raison de son attitude, on doit consulter la personne-ressource. D'ailleurs, il ne faut pas procurer à l'élève un appareil de remplacement sans en avoir préalablement discuté avec elle.

La majorité des appareils utilisés par l'élève handicapé visuel au primaire est de manipulation simple. Nous recommandons fortement à l'enseignant de la classe ordinaire d'apprendre le fonctionnement de ces appareils afin de seconder l'élève si le besoin s'en fait sentir. Par exemple, l'aider à faire les réglages nécessaires lorsqu'il travaille avec une télévisionneuse ou lorsque le papier est mal engagé dans la machine à écrire le braille.

L'utilisation du matériel spécialisé par l'élève handicapé visuel suscite toujours la curiosité de ses camarades. L'enseignant peut les renseigner en leur expliquant les services que ce matériel rend à leur copain. Il doit aussi mentionner aux enfants que ces moyens ne sont pas des jouets et qu'ils sont la propriété de l'élève handicapé visuel.

Le matériel spécialisé n'est pas fourni à l'élève pour lui permettre d'augmenter sa vitesse de travail, mais plutôt pour l'aider à exécuter certaines tâches. Il faut donc respecter le rythme de l'élève, lorsqu'il utilise ce matériel.

Le texte écrit

Au primaire, la majorité des manuels scolaires sont attrayants pour les yeux : ils sont en couleurs et agrémentés de dessins souvent très détaillés. Toutefois, la petitesse de certains caractères d'imprimerie et l'utilisation par les enseignants de la photocopie causent certains problèmes qui peuvent être résolus.

- **Le texte écrit en noir** : L'élève handicapé visuel fonctionnellement voyant est généralement en mesure de lire dans les manuels scolaires faits pour tous. Certains manuels, comme le dictionnaire, lui causent des difficultés. S'il ne parvient pas à lire les petits caractères, avec un appareil optique (loupe, verre) ou grossissant (télévisionneuse), il doit demander à quelqu'un de lui lire le texte. Au primaire, il est préférable d'utiliser des manuels composés en gros caractères afin d'éviter de telles situations.

  Dans les premières années du primaire, les manuels scolaires répondent aux besoins de l'élève handicapé visuel, car les caractères sont gros. Toutefois, au deuxième cycle, les manuels utilisent des caractères plus petits. L'enseignant devra alors trouver des manuels composés en gros caractères pour ceux qui en ont besoin. S'il devient impossible de se procurer ces manuels, l'élève utilisera des appareils grossissants (télévisionneuse, loupe, etc.).

  Si l'enseignant utilise des photocopies et des feuilles imprimées, il se fera un devoir de présenter à l'élève fonctionnellement voyant une copie propre et claire. S'il rédige lui-même le texte, l'enseignant doit utiliser des gros caractères. Si le texte est imprimé à l'aide d'un duplicateur à l'alcool, il faut prendre soin de donner à l'élève handicapé visuel la meilleure copie. On peut aussi lui faciliter la lecture en recouvrant d'un mica jaune le texte imprimé qu'il aura à lire.

  Pour les dessins, les graphiques et les cartes géographiques, il suffit souvent de foncer les contours et les tracés importants pour que l'élève fonctionnellement voyant les perçoive facilement.

Les crayons à pointe poreuse sont tout indiqués pour aider l'élève fonctionnellement voyant à bien calligraphier. On peut l'habituer à écrire en passant une ligne.

Enfin, il est évident que la qualité de l'impression est aussi importante que la grosseur des caractères pour l'élève, car les appareils grossissants ne changent pas les textes.

L'élève handicapé visuel qui ne peut lire le "noir" avec efficacité (même avec des aides optiques ou des appareils grossissants), doit utiliser le braille.

- **Le texte écrit en braille** : Les manuels écrits en braille sont rares. Il n'est pas toujours facile de disposer des manuels en braille nécessaires à l'enseignement. Avec l'implantation des nouveaux programmes au primaire, il est presque certain que les manuels en braille correspondant aux manuels scolaires autorisés dans les écoles ne seront pas disponibles avant un certain temps.

  Devant cette difficulté, deux solutions s'offrent à l'enseignant : l'utilisation des manuels en braille déjà existants ou la transcription en braille par une personne-ressource des textes nécessaires à l'enseignement.

  L'élève étant en phase d'apprentissage, il n'est pas recommandé d'utiliser au primaire des enregistrements sur cassette, sauf pour des travaux faciles comme, par exemple, écouter un texte.

La disposition des textes dans un livre en braille est différente de celle du livre correspondant "en noir". Par exemple, le texte qui, dans le livre "en noir", est à la page 83, peut facilement se retrouver à la page 21 du deuxième volume en braille. En effet, un livre "en noir" transcrit en braille doit presque toujours être divisé en plusieurs volumes à cause des espaces requis par les caractères braille. Enfin, les figures et les cartes sont habituellement placées ensemble dans un volume accompagnant ceux qui contiennent les textes. Étant donné ces exigences du braille, l'enseignant doit rencontrer, dès le début de l'année, la personne-ressource spécialisée afin de marquer dans le volume "en noir" les pages correspondantes dans les volumes en braille.

5. DES INTERVENTIONS À FAIRE

Il est important que certaines interventions soient faites fréquemment auprès de l'élève handicapé visuel tout au long du cours primaire. Elles sont déterminantes, soit pour assurer l'intégration maximale de l'élève dans la classe ordinaire, soit pour faciliter sa recherche d'autonomie.

Enrayer les comportements symptomatiques

Les comportements symptomatiques ne disparaissent pas facilement : aucune solution miracle n'existe pour les contrer. Toutefois, maintenir un élève occupé est une excellente façon d'empêcher ces comportements. Ces derniers pouvant se manifester malgré tout, l'enseignant doit alors intervenir : il fait prendre conscience à l'enfant de son comportement et lui demande de l'éviter. Cette première étape franchie, l'enseignant devra, par la

suite, interpeller l'élève, le toucher (placer une main sur son épaule), etc., dès que ce dernier manifestera un comportement symptomatique.

Il ne faut pas s'attendre à ce qu'un comportement symptomatique bien ancré disparaisse rapidement. Cependant, la patience, la persévérance et des rappels fréquents donnent habituellement de bons résultats.

Prévenir le verbalisme

La meilleure façon de procéder pour empêcher le verbalisme consiste à vérifier régulièrement la compréhension des concepts. Si l'on constate alors que la conception de l'élève ne correspond pas à la réalité, on intervient sur le champ en lui indiquant les erreurs et en lui décrivant le plus précisément possible la réalité. Il ne faut jamais laisser durer le verbalisme. Généralement, les manifestations de verbalisme diminuent avec les années. L'absence de manifestation ne signifie toutefois pas que l'élève conçoit clairement toute la réalité. C'est pourquoi, au primaire, il est recommandé de vérifier l'existence de verbalisme chaque fois que des nouveaux éléments d'apprentissage sont présentés.

Utiliser les sens au maximum

Au primaire, l'enseignant doit profiter de toutes les occasions pour inciter l'élève à utiliser tous ses sens. Il est possible d'intervenir en préparant des exercices spécifiques pour développer les sens. Par exemple, demander à l'élève un objet précis parmi plusieurs objets cachés dans un sac, écouter un disque de cris d'animaux ou de sons divers, faire sentir différents produits, etc. Le temps ne permettant pas toujours d'organiser de

telles activités, l'enseignant doit multiplier les occasions de rendre l'élève attentif aux indices sensoriels de son environnement. Il suffit de lui poser fréquemment des questions comme : "Que sens-tu?", "Qu'entends-tu?", "Est-ce doux ce que tu touches?", etc. Ces interrogations suffisent à éveiller les sens de l'enfant et à lui faire découvrir des indices sensoriels significatifs.

Favoriser les déplacements

Pouvoir se déplacer avec aisance, le plus tôt possible, constitue pour l'élève handicapé visuel un besoin fondamental. L'enseignant du primaire peut contribuer à développer cette habileté en intervenant pour que l'enfant se déplace fréquemment et sans difficulté :

- en fournissant à l'élève handicapé visuel des raisons et des occasions de se déplacer,
  exemples : "Va chercher ton gilet dans ton casier",
  "Viens me porter ton travail",
  "Va porter ce livre dans l'armoire",

- en lui montrant où sont situés les obstacles sur les parcours qu'il utilise fréquemment afin qu'il surmonte l'anxiété des déplacements,
  exemples : une colonne dans la salle de récréation, l'aménagement des tables et chaises, etc.;

- en l'habituant à la prudence, en lui permettant de vérifier tout ce qui peut le gêner dans ses déplacements,
  exemples : s'il rencontre un obstacle, le lui faire toucher,

s'il laisse échapper un objet, le lui faire toucher des pieds avant qu'il s'abaisse pour le ramasser;

- en lui procurant des repères faciles comme des portes, des lavabos, des tableaux, des casiers,
  exemples : la salle de bain c'est l'endroit où deux portes sont côte à côte, la corbeille à papier est juste à gauche de la porte, etc.;

- en l'incitant surtout à utiliser tous ses sens dans ses déplacements;

- en l'encourageant à demander à se faire accompagner lorsque cela est nécessaire.

Faire connaître les lieux

Il est essentiel que dès le début de l'année scolaire, l'élève handicapé visuel prenne connaissance des lieux dans lesquels il séjournera durant l'année. Il s'agit là de la première intervention à faire auprès de lui.

L'agent d'éducation chargé de cette tâche aura alors à bien faire connaître à l'élève chacun des locaux où il a accès (classe, corridors, gymnase, toilettes, escaliers, bibliothèque, etc.) et les itinéraires pour aller d'un endroit à un autre. Il doit également lui faire découvrir des repères sûrs qui l'aideront dans ses déplacements. Dans les premiers temps, l'élève doit toujours être accompagné d'un adulte. Par la suite, connaissant les lieux, il sera laissé à lui-même, même si on le suit à distance pour vérifier s'il se souvient bien de ce qu'on lui a montré. Lorsqu'on est certain qu'il peut circuler en sécurité, l'élève se déplace seul.

Cette intervention est très efficace si elle est répétée quotidiennement. En général, deux ou trois semaines suffisent à l'élève qui est nouveau à l'école. Cependant, si l'enfant a besoin de plus de temps, il faut le lui donner. Si l'élève a déjà fréquenté cette école, il faut lui faire reconnaître les lieux : cela demande naturellement beaucoup moins de temps.

De la même façon qu'il est important que l'élève handicapé visuel connaisse l'emplacement des locaux dans l'école, il est aussi important qu'il connaisse le plus tôt et le mieux possible, les éléments qui composent le local de classe. C'est pourquoi, dans les premiers jours, l'enseignant doit lui montrer l'emplacement du mobilier du local de classe.

L'élève handicapé visuel doit aussi connaître la place assignée à chacun de ses amis. On peut l'aider à cet effet à l'aide d'une activité qui peut se faire pendant les deux premières semaines de l'année scolaire. Chaque jour, au début du cours de français, chaque enfant à tour de rôle, assis à son pupitre, donne verbalement une caractéristique qui l'identifie. Par exemple le premier jour, chacun dit son nom et son âge; le deuxième jour, chacun ajoute une ou deux caractéristiques physiques à son nom, etc. Après quelque temps, l'élève handicapé visuel (surtout si sa cécité est totale) aura établi des relations entre le nom, la voix et la place assignée dans la classe à chacun de ses petits camarades.

Afin d'aider l'élève à mieux se repérer et ainsi faciliter ses déplacements, voici quelques conseils concernant l'ordre et la sécurité, et les points de repères qui s'y rattachent :

- L'**ordre** : Pour l'élève handicapé visuel, le fouillis est à proscrire. Il faut que :

- chaque objet (matériel et mobilier) ait une place et une position fixée une fois pour toutes;
- l'élève handicapé visuel soit mis au courant des emplacements et de la position des objets;
- le matériel et le mobilier soient toujours remis à leur place lorsqu'ils ne sont pas utilisés.

La présence d'un élève handicapé visuel ne doit pas empêcher les déplacements du mobilier et autre matériel dans la classe; au contraire, ces modifications développeront la mémorisation de l'emplacement des objets chez celui-ci. Cependant il est essentiel de lui indiquer tous les changements effectués.

Il est également très important que l'élève handicapé visuel acquière le plus tôt possible l'habitude d'être ordonné. Le primaire constitue la période privilégiée pour lui inculquer cette habitude. Il faut, du début à la fin du primaire, insister quotidiennement sur cet aspect de sa formation.

Pour amener l'enfant à acquérir cette habitude, il convient d'insister sur deux points importants. D'une part, il doit organiser les éléments de son environnement immédiat de façon fonctionnelle pour lui, par exemple : placer son matériel pour le rendre facilement accessible, garder à portée de la main les objets qu'il utilise le plus fréquemment, toujours les placer au même endroit, ranger ses manuels toujours dans le même ordre, etc. D'autre part, l'enfant doit procéder avec méthode : par exemple, organiser son temps, choisir des priorités, exécuter les tâches selon un processus qui lui convienne, etc.

L'enseignant doit prodiguer et répéter souvent les conseils qui aideront à prendre cette habitude. Il doit inciter l'élève à faire tout son possible à cet effet. Par exemple, à la fin de la journée, exiger que l'enfant vérifie si tout son matériel est bien rangé.

- **La sécurité** : La meilleure façon de rendre l'environnement physique sécuritaire, c'est encore d'amener l'élève à explorer l'espace, de lui indiquer des repères et surtout de lui inculquer des habitudes d'ordre. Même si on ne peut tout prévoir, voici quelques conseils pour prévenir des situations potentiellement dangereuses :
  - Ne pas laisser les portes entrouvertes.
  - Éviter de placer des obstacles sur les parcours qu'il utilise régulièrement.
  - Ne pas le laisser explorer seul un endroit qu'il ne connaît pas.
  - Lui faire prendre connaissance par le toucher de l'aménagement de l'espace où il doit évoluer.
  - Lui demander de maintenir les mains en avant lors de ses déplacements.
  - Dans les corridors, l'amener à circuler à droite, en longeant le mur à quelques pouces.
  - Lui faire toucher la rampe d'escalier en montant et en descendant.
  - L'habituer à déposer les objets avec douceur après avoir vérifié au toucher l'endroit où il désire les placer.

- **Les points de repères** : L'enfant handicapé visuel doit se déplacer fréquemment soit pour voir de plus près, soit pour toucher. Il ne faut pas oublier que le rayon de perception

de celui qui est fonctionnellement aveugle se limite à l'étendue de ses bras lorsqu'il est stationnaire et au déplacement de son corps losqu'il est en mouvement. Dès lors, il devient important que l'élève puisse repérer et atteindre facilement les objets nécessaires pour exécuter les tâches qu'on lui demande. Pour retrouver ses effets dans le local de classe, il est préférable que l'élève ait des points de repères fixes.

Aménager le temps

Le mode de fonctionnement, d'apprentissage, l'utilisation de matériel spécialisé et les déplacements, font que l'élève handicapé visuel du primaire réclame plus de temps que l'élève voyant pour exécuter certaines tâches et assimiler des connaissances. Il s'agit là d'un des éléments les plus importants de la scolarisation des élèves handicapés visuels. Le nombre de minutes passées à l'école étant le même pour tous, le temps peut alors devenir un défi de taille pour certains d'entre eux.

On peut rentabiliser le temps de l'élève handicapé visuel en appliquant différents moyens. En voici quelques-uns :

- Dans le cas d'une activité où l'enfant utilise son résidu visuel, il faut faire en sorte que l'activité suivante ne requière pas de concentration visuelle. Ainsi, les moments de concentration visuelle et de non-concentration visuelle alterneront, ce qui évitera une trop grande fatigue à l'enfant.

- Avant chacune des activités, il faut faire connaître à l'enfant le matériel dont il devra se servir pour l'activité, afin d'éviter une perte de temps.

- Dans le cas où des exercices sont requis pour assimiler la matière enseignée, il faut en exiger moins pour lui. Ce qui est important, ce n'est pas la quantité de travail à faire, mais la qualité. Aussi, si cinq opérations sont suffisantes pour acquérir correctement une notion, il n'est pas nécessaire de lui en faire faire plus.

- Il faut miser sur le travail à domicile et sur la collaboration des parents pour compléter le travail amorcé à l'école.

- Il faut encourager le travail par petits groupes et insister pour que les tâches soient partagées.

- Si l'élève doit apprendre à utiliser des moyens spéciaux (ex. : braille, machine à écrire le braille, télévisionneuse, etc.), il faut rencontrer la personne-ressource qui peut l'aider dans ses apprentissages et lui montrer l'utilisation de ces moyens.

Il est possible que l'enseignant ait à intervenir individuellement auprès de l'élève handicapé visuel. Dans ce cas, il faut éviter toute surprotection qui pourrait nuire à l'enfant.

Faire participer aux activités du groupe

Il y a des activités au primaire auxquelles l'élève handicapé visuel ne peut pas participer de la même façon que les autres. Cela ne signifie pas qu'il faut le retirer du groupe. L'enseignant doit intervenir pour qu'il devienne un élément participant à l'activité du groupe. Il faut lui trouver un rôle ou une responsabilité à sa mesure. Car, ce serait nuire à l'élève que de l'obliger, dans un groupe, à tenir un rôle qu'il ne pourrait exécu-

ter à cause de son handicap; ses camarades pourraient le repousser et refuser d'être avec lui pour d'autres activités. Pour faciliter sa participation à un groupe, on peut lui faire partager une même tâche avec un compagnon de classe.

6. QUELQUES CONSEILS

La présence d'un élève handicapé visuel dans la classe soulève fréquemment des interrogations de la part des enseignants : quels termes employer lorsqu'on s'adresse à lui? peut-il participer à telle activité? etc. Nous croyons que vous pouvez trouver une grande partie des réponses dans les chapitres précédents. Nous nous rendons compte cependant que nous n'avons pas tout dit. C'est pourquoi nous ajoutons quelques conseils pratiques qui peuvent répondre à d'autres interrogations :

- Assigner à l'élève handicapé visuel une place bien éclairée dans la classe. Cependant, dans les cas de photophobie, éviter de le placer près des fenêtres.

- Placer l'élève le plus près possible de l'endroit où se passe l'action afin qu'il utilise le plus possible son résidu visuel.

- Éviter de s'installer entre une source lumineuse et l'élève.

- Faire connaître sa position à l'élève, c'est-à-dire lui indiquer où l'on se situe par rapport à lui.

- Éviter d'être trop longtemps silencieux.

- Utiliser un langage précis.

- Omettre certains termes tels "ça, là, ceci, cela, lui, etc." qui ne sont significatifs que si l'on voit l'action au même moment. Exemples : "Je prends ceci et je le place là. Ensuite je retire cela pour placer celui-là, etc." De telles phrases ne signifient rien pour celui qui ne voit pas.

- Employer sans crainte les termes relatifs à la vision tels que "Regarde comme il faut", "Je vais te montrer", etc. L'élève comprend qu'ils signifient "Prends connaissance de".

- Éviter l'emploi de termes ayant un sens figuré si l'enfant ne possède pas une bonne compréhension du mot employé.

- Lors de l'utilisation du tableau, écrire en grosses lettres bien espacées et lire le texte à haute voix au fur et à mesure que vous l'écrivez.

- Permettre à l'enfant de se lever pour se rapprocher et voir de près ce qui est écrit au tableau ou sur les affiches dans la classe.

- Donner une réponse aux autres enfants du groupe s'ils vous interrogent sur des sujets ayant trait à la présence de leur compagnon handicapé visuel.

7. LES ACTIVITÉS

Les activités complémentaires

Il est question ici de toutes les activités de l'école autres que celles faisant directement partie d'un programme d'étude. Il est

extrêmement important d'y apporter une attention toute particulière, car elles empêchent parfois l'intégration de l'élève handicapé visuel dans la classe ordinaire. Il peut, par exemple, très bien réussir en français, en mathématiques, etc., mais rencontrer de telles difficultés hors de la classe, que sa scolarisation dans une classe ordinaire peut être compromise.

Mais si ces activités complémentaires sont considérées avec attention, non seulement elles peuvent faciliter l'intégration de l'élève handicapé visuel dans une classe ordinaire, mais elles peuvent encore lui offrir de grandes possibilités quant à l'acquisition des connaissances et des habiletés qui lui sont nécessaires.

Les arrivées et les départs

Les arrivées et les départs sont des moments propices à la désorganisation et au brouhaha. L'élève handicapé visuel, ayant besoin d'un espace très bien organisé, peut alors se retrouver dans une situation difficile.

Une intervention de l'enseignant permet à l'élève de se tirer d'affaire avec suffisamment d'aisance. Il va de soi que l'habileté à se déplacer joue un rôle capital dans ces circonstances.

Il faut, avant toute chose, s'assurer que l'élève handicapé visuel connaît bien les endroits où il doit se rendre lorsqu'il arrive à l'école ou lorsqu'il la quitte.

S'il ne prend pas l'autobus scolaire, il faut vérifier auprès des parents si l'élève connaît bien le trajet pour se rendre à la maison. Dans le cas contraire, il faut l'adresser à un spécialiste en mobilité et orientation le plus tôt possible. S'il

utilise l'autobus scolaire, il faut prendre le temps de bien lui montrer l'aire de stationnement de l'autobus qu'il doit prendre, et demander au conducteur de s'assurer que l'élève monte à bord. On veillera également à ce qu'il puisse identifier facilement le conducteur et des amis qui prennent le même autobus que lui. Il est recommandé, surtout pour celui qui est fonctionnellement aveugle, de le jumeler à un compagnon lorsqu'il quitte l'école. Au début de l'année, l'enseignant peut accompagner lui-même l'enfant à l'aire de stationnement et s'assurer qu'il monte dans l'autobus.

Pour l'arrivée, il faut indiquer à l'enfant l'endroit où il doit se rendre. S'il vient en autobus scolaire, on demandera au conducteur de ne pas quitter les lieux avant d'être certain que l'élève soit rendu à l'endroit désigné.

L'enseignant doit toujours exiger que les arrivées et les départs se passent avec un maximum d'ordre. Il doit prévenir les bousculades, courses et engorgements en se plaçant près de la porte de façon à voir ce qui se passe dans le corridor et dans la classe et ce, à chaque fois que les élèves arrivent ou partent de la classe.

L'habillage et le déshabillage

Il est recommandé de donner à l'élève handicapé visuel un casier pour lui tout seul à cause du matériel plus volumineux qu'il doit posséder et de l'ordre qui doit y régner. Son casier devant être facilement accessible, il est préférable de lui assigner celui qui est le plus près de la porte de la classe.

Comme tous les enfants, surtout les tout-petits, l'élève handicapé visuel peut parfois avoir besoin d'aide pour s'habiller. Par contre, s'il s'habille seul, il est possible que cela

lui demande plus de temps. Il suffit alors de l'inciter à se presser davantage, tout en évitant de faire à sa place ce qu'il pourrait faire. L'enseignant doit cependant s'assurer qu'il s'est habillé correctement et que son casier est en ordre.

Les récréations

L'élève handicapé visuel, comme les autres enfants, a besoin de se détendre en récréation. Il ne faut pas lui permettre de rester à l'intérieur sous le prétexte qu'il prend plus de temps pour s'habiller et se déshabiller, ou qu'il ne peut pas toujours participer aux activités de ses amis.

Si l'élève est incapable de tenir un rôle dans le jeu des autres, il est nécessaire de lui procurer une activité physique. Il peut alors, accompagné d'un compagnon, se promener ou participer à un jeu qui lui est accessible. Il peut, par exemple, s'amuser à envoyer un ballon dans une poubelle sur laquelle un compagnon frappe pour lui en indiquer la position.

Les sorties éducatives

Les sorties éducatives (visites de musées, de zoo, d'industries, etc.) sont toujours fructueuses pour l'élève handicapé visuel, même s'il ne lui est pas toujours permis de toucher. Elles sont souvent la concrétisation de choses que l'enfant connait pour en avoir entendu parler. L'enseignant doit préparer minutieusement cette sortie afin de la rendre très profitable à l'élève handicapé visuel. Il peut contacter les responsables de l'endroit à visiter pour demander l'autorisation de toucher aux objets. Avant la sortie éducative, l'enseignant renseigne les enfants sur les choses qu'ils verront et attire l'attention de l'élève handicapé visuel sur les choses les plus importantes pour lui. Sur les

lieux de la visite, l'enseignant accompagne l'élève handicapé visuel afin de lui procurer des occasions de toucher (si c'est possible), il l'incite à s'approcher des objets intéressants et enfin, il lui décrit le plus précisément possible les objets ou les situations pouvant présenter de l'intérêt pour lui.

La rééducation

L'attention portée à l'élève handicapé visuel pour qu'il se sente à l'aise lors d'activités complémentaires, facilite grandement son intégration à la classe ordinaire. Durant ces activités, il vit des expériences de socialisation nécessaires à son éducation. Il se sent mieux accepté par son entourage et valorise ses possibilités. Confiant, il entreprend avec des encouragements le travail scolaire.

Les activités liées aux programmes

L'élève handicapé visuel du primaire doit suivre les mêmes programmes d'étude que les autres enfants. Aucun programme spécifique n'est conçu pour lui, car l'élève handicapé visuel peut travailler à l'atteinte des objectifs des programmes. Malgré cela, il est possible que des difficultés surgissent et que des programmes méritent quelques adaptations. Il faut surtout s'efforcer d'ajuster les interventions afin de lui permettre d'atteindre les objectifs des programmes.

Dans cette partie nous essayerons, pour chacun des programmes du primaire, de dégager les éléments qui sont particulièrement profitables à l'élève handicapé visuel, les difficultés qui peuvent se présenter et enfin de suggérer des éléments de solution permettant de surmonter ces difficultés.

Français

Le programme de français constitue pour l'élève handicapé visuel un moyen privilégié d'ouverture sur le monde. En effet, les multiples sujets abordés pour intégrer les éléments de la communication orale et écrite peuvent être exploités par l'enseignant pour permettre à l'élève handicapé visuel de connaître son environnement.

Le contenu du programme de français (objectifs et éléments d'apprentissage) ne soulève pas de difficultés majeures pour l'élève handicapé visuel. Sur le plan de la communication orale, les difficultés sont pratiquement nulles s'il peut accéder au matériel utilisé à cet effet et s'il ne verse pas dans le verbalisme. Par exemple, si l'on demande aux élèves de décrire verbalement un dessin, l'élève fonctionnellement voyant parvient à le faire, mais le fonctionnellement aveugle n'y parvient pas. Cependant, si l'on demande de relater verbalement une émission de télévision, les deux y parviennent : l'élève fonctionnellement aveugle puise ses informations dans la bande sonore de l'émission.

Les plus grosses difficultés peuvent apparaître sur le plan de la communication écrite. De façon générale, l'élève handicapé visuel n'a pas plus de difficultés que l'élève voyant à intégrer les éléments (lexique, morphologie, syntaxe, etc.) de la langue. Cependant, il est possible qu'il assimile plus lentement que l'élève voyant à cause de sa lenteur d'exécution en lecture et en écriture.

Pour l'élève handicapé visuel, cette lenteur jointe à une connaissance moins grande de l'environnement, suscite des difficultés de compréhension de l'écrit. Ces difficultés sont plus

apparentes au deuxième cycle du primaire, car l'élève doit lire des textes plus difficiles. La seule solution possible pour atténuer cette difficulté, c'est de lui faire relire le texte deux ou trois fois de suite.

Quant à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, toutes les méthodes peuvent convenir à l'élève fonctionnellement voyant, surtout s'il possède les appareils optiques que nécessite son état.

Il en est tout autrement pour l'élève fonctionnellement aveugle, car l'apprentissage de la calligraphie braille fait appel au sens tactile qui est analytique, contrairement à une approche globale de la communication écrite qui peut convenir à l'ensemble des élèves. À titre d'exemple, le professeur de braille doit faire apprendre les lettres une à une. La première lettre enseignée est le "é" car elle contient le maximum de points. L'enseignant de la classe régulière devra particulièrement, durant la première année du cours primaire, collaborer étroitement avec le spécialiste chargé d'enseigner le braille à l'élève fonctionnellement aveugle.

Enfin, une des difficultés peut provenir du matériel employé pour atteindre les objectifs du programme de français. Par exemple, l'utilisation de journaux peut occasionner des difficultés à cause de la petitesse des caractères d'imprimerie. Dans ce cas, l'enseignant doit présenter à l'enfant du matériel didactique écrit plus gros.

Bien que son rythme de lecture et d'écriture reste généralement plus lent que celui de l'élève voyant, l'élève handicapé visuel peut atteindre les mêmes objectifs du programme de français à la fin du primaire.

Anglais

À l'élève handicapé visuel, le programme d'anglais ne cause pas plus de difficultés que le programme de français. Au moment de commencer à étudier l'anglais (deuxième cycle), il possède déjà les éléments de la communication écrite. Aussi, pour l'élève fonctionnellement voyant, les difficultés rencontrées sont très sensiblement les mêmes qu'en français. Quant à l'élève fonctionnellement aveugle, sans devoir réapprendre le fonctionnement du système braille, il doit cependant apprendre la nouvelle signification de quelques signes qui, en anglais, diffèrent du français. De plus, l'apprentissage des abréviations braille anglaises n'étant fait qu'au secondaire, la lecture en braille intégral ralentit son rythme dans les travaux à accomplir.

En procédant de la même façon qu'en français, l'élève handicapé visuel peut atteindre les objectifs du programme d'anglais à la fin du primaire.

Mathématique

Le programme de mathématique au primaire peut contribuer grandement à l'acquisition du concept d'espace par l'élève handicapé visuel. Les objectifs qui traitent particulièrement de géométrie et de mesure lui permettent de se faire une image mentale qui se rapproche davantage de la réalité... Par exemple, le simple fait d'acquérir des notions sur les parallèles, le carré, le cube, le cercle, facilite grandement ses déplacements, car il peut appliquer ces notions à son environnement : les murs du corridor sont parallèles, les trottoirs forment un quart de cercle au coin de la rue, la classe a la forme d'un cube, etc. Ces notions peuvent sembler banales au voyant, mais elles sont capitales pour celui qui ne voit pas.

On peut multiplier les exemples pour démontrer l'importance des mathématiques dans les déplacements de celui qui ne voit pas. Nous nous contentons d'un seul exemple que tous connaissent : il s'agit d'un jeu que tout le monde a déjà expérimenté. Il consiste à diriger, par de simples indications verbales, une personne ayant les yeux bandés à travers un parcours semé d'obstacles. Les directives données peuvent être par exemple : trois petits pas en avant, tourne de 45°, etc. Ainsi, la personne se déplace selon un trajet déterminé. L'individu handicapé visuel ne compte pas nécessairement ses pas, mais avance cependant en s'appuyant sur des concepts mathématiques.

À la fin du primaire, l'élève fonctionnellement voyant devrait atteindre tous les objectifs énoncés dans le programme de mathématique, s'il peut utiliser un matériel écrit adéquat. Les plus grandes difficultés qu'il rencontre proviennent habituellement de la grosseur des caractères et de la disposition des figures géométriques trop grandes ou trop détaillées. Pour remédier à la situation, il doit utiliser des appareils optiques ou grossissants ou bien des manuels ayant des gros caractères.

L'élève fonctionnellement aveugle peut lui aussi atteindre les objectifs du programme de mathématique à la fin du primaire, mais il doit surmonter de plus grandes difficultés. D'une part, il doit utiliser un matériel spécial pour calculer (tablette Taylor ou abaque) et d'autre part, il doit se servir avec habileté du toucher pour bien distinguer les figures de géométrie en relief ainsi que les mesures sur les règles et les rapporteurs. De plus, il doit manifester beaucoup d'imagination pour appliquer à la réalité les notions apprises. Par exemple, si l'on dit qu'être dans le local de classe c'est être comme dans un cube, il est facile pour le voyant de constater cette analogie, mais c'est

beaucoup plus difficile pour l'aveugle qui doit l'établir mentalement.

Pour lui faciliter l'apprentissage des mathématiques, il est primordial de procéder lentement, de lui fournir les instruments que nécessite son mode de fonctionnement et aussi de revenir fréquemment sur les notions déjà apprises. Enfin, l'enseignant doit consulter régulièrement la personne-ressource spécialisée qui peut apporter une aide inestimable.

Sciences de la nature

Le programme des sciences de la nature offre à l'élève handicapé visuel l'occasion de connaître davantage son environnement physique. Il constitue à lui seul une grande source d'informations nouvelles qui feraient peut-être défaut à l'élève sans ce cours. Par manque d'expérience, certains élèves handicapés visuels ignorent en effet l'existence d'objets qu'ils côtoient quotidiennement ou tout simplement en ont une image qui ne correspond pas à la réalité.

Tels que formulés, les objectifs du programme des sciences de la nature apparaissent pertinents pour l'élève handicapé visuel. Mais pour atteindre ces objectifs, il lui faut utiliser tous les moyens (sens compensatoires, déplacements, appareils, etc.) qu'il possède déjà ou qu'on peut lui procurer.

De plus il faut miser sur du matériel didactique approprié à son mode de fonctionnement et sur le principe de la concrétisation des apprentissages. On ne pourra pas se contenter de simples illustrations visuelles (photos, images, dessins, etc.). Il faut rapporter ces illustrations à des objets existants dans les

trois dimensions. Ce peut être l'objet réel que l'enfant touche : une plante, une fleur, un chat, un chien, un lapin, une roche, la partie d'une fleur. Tout est complété si possible par des sorties à l'extérieur : à la ferme, au zoo, au jardin botanique, etc.

Une grand partie de cette matière peut être dispensée simplement par la communication orale et l'élève mémorise ainsi des caractéristiques de l'environnement. Cependant, il s'agit là d'un piège dans lequel il ne faut pas tomber. Les descriptions orales doivent être faites pour compléter, enrichir la connaissance des objets de l'environnement et non pas pour remplacer le contact réel que l'enfant peut avoir avec l'environnement.

Sciences humaines

Le programme de sciences humaines apparaît comme le programme le plus difficilement accessible à l'élève handicapé visuel du primaire. La difficulté principale provient de la formulation même de certains objectifs, tels ceux commençant par "À l'aide d'illustrations et de témoignages divers ... ", lesquels suggèrent une technique particulière d'apprentissage.

Cette façon de procéder peut malgré tout convenir au mode de fonctionnement de l'élève fonctionnellement voyant à condition de porter une attention particulière au matériel employé. Dès l'instant où l'on se sert d'illustrations visuelles (photos, cartes, graphiques, etc.), il faut qu'elles soient faciles à circonscrire visuellement. D'une part, l'élève doit pouvoir regarder les illustrations de près et d'autre part, celles-ci doivent être claires, sans détails superflus, dégagées et contenir de forts contrastes. Enfin, il est tout à fait recommandé de compléter les contenus d'apprentissage par une exploration sur le

terrain. Si on lui procure le matériel adéquat à son mode de fonctionnement et si on accepte qu'il prenne un peu plus de temps pour exploiter les situations d'apprentissage, l'élève fonctionnellement voyant peut atteindre avec succès les objectifs du programme de sciences humaines à la fin du primaire.

Par contre, certains objectifs de ce programme ne peuvent être atteints par l'élève fonctionnellement aveugle. On peut cependant, en modifiant la formulation pour l'ajuster à son mode de fonctionnement, lui donner la possibilité de procéder comme les autres enfants. Par exemple, il suffit de changer "À l'aide d'illustrations" par "À l'aide d'objets". Malgré cela, des parties importantes de ce programme ne lui sont pas accessibles de la même façon qu'au voyant. Par exemple, il doit utiliser des graphiques et des cartes géographiques en relief. Ces dernières sont moins détaillées que celles employées normalement. Il en va de même pour un globe terrestre : les informations sont nécessairement indiquées en lettres braille. Il faut lui rendre cette matière accessible, utiliser du matériel à trois dimensions (maquettes et cartes géographiques en relief) et surtout faire appel à la description orale ou écrite en employant des termes simples, précis et en ayant le souci du détail.

Pour lui apprendre l'heure, il suffit de le laisser s'exercer avec une horloge sur laquelle il peut déplacer lui-même les aiguilles. Il existe sur le marché un tel jouet tout indiqué pour lui. Il ne reste plusqu'à identifier les chiffres en braille.

Quant à l'apprentissage des pièces de monnaie, il apprend vite à les reconnaître d'après leur grosseur. Par contre, il ne

peut reconnaître la valeur des billets de banque au simple toucher. Il doit donc mémoriser le nombre de billets qu'il possède, la valeur de chacun et apprendre à les classer.

À la fin du primaire, l'élève fonctionnellement aveugle n'aura peut-être pas atteint tous les objectifs du programme des sciences humaines. Toutefois, si on lui procure le matériel adéquat, si on lui fait beaucoup de descriptions verbales et si on lui laisse le temps de bien s'intégrer à son entourage, il peut atteindre un bon niveau de performance.

Éducation physique

De prime abord, on peut avoir tendance à considérer l'éducation physique comme une matière inaccessible à l'élève handicapé visuel à cause des habiletés physiques qu'exige cette matière. Au contraire, l'éducation physique doit être considérée comme une des matières importantes pour lui, même s'il y a des activités de groupe auxquelles il doit s'abstenir de participer. Malgré tout, l'élève manifeste un certain goût pour l'activité physique; c'est là un besoin fondamental et il ne doit pas en être privé.

Tels que formulés, tous les objectifs du programme d'éducation physique au primaire sont accessibles à l'élève handicapé visuel. Cependant, le choix d'activités pour atteindre ces objectifs est la cause des difficultés rencontrées. En fait, l'importance de la difficulté varie généralement selon le résidu visuel. Ainsi, l'élève fonctionnellement voyant participe plus aisément que l'élève fonctionnellement aveugle aux activités physiques de ses compagnons voyants.

Par rapport aux objectifs formulés dans le programme d'éducation physique, les deux principales difficultés pouvant appa-

raître sont la performance de l'élève handicapé visuel et sa participation aux activités de groupe. Les objectifs ne spécifient pas le niveau de performance que les élèves doivent atteindre. C'est pourquoi ils sont tout à fait valables pour l'élève handicapé visuel. Mais les déplacements étant un de ses plus grands défis, il est fort probable qu'il n'atteigne pas un niveau de performance aussi élevé que les voyants. Par exemple, il se montrera moins habile que le voyant dans les exercices où il faudra envoyer ou recevoir un ballon (ou autres objets); il sera plus lent dans les exercices de déplacement, etc. Ceci est d'autant plus vrai que les activités pour atteindre les objectifs sont des activités de groupe. La déficience visuelle de l'élève ne lui permet pas de prévoir les déplacements de ses coéquipiers ou de l'objet requis pour l'activité. Dans ces conditions, il est démuni par rapport aux autres, car il doit réagir à la dernière minute.

Certaines mesures peuvent contribuer à diminuer ces difficultés : on peut rendre sonore le matériel nécessaire (balles, ballons, cibles, etc.) en y accrochant un grelot. l'enfant peut suivre ainsi le déplacement de l'objet qui roule et repérer l'emplacement d'une cible par rapport à lui. On augmente ainsi sa possibilité d'atteindre une meilleure performance.

Quant aux activités d'équipe, l'élève handicapé visuel doit être jumelé à un compagnon si possible. Si sa participation à l'équipe est vraiment impossible pour des raisons de sécurité, on peut lui désigner un rôle d'arbitre, de marqueur, etc.). S'il ne peut tenir un rôle dans l'équipe, il faut le retirer tout en lui trouvant une autre activité.

Certaines activités individuelles nécessitent la présence d'un compagnon pour que l'élève handicapé visuel puisse y parti-

ciper efficacement. Par exemple, si l'enfant ne possède pas de résidu visuel suffisant pour se diriger seul, il faut qu'il soit accompagné d'un compagnon lorsqu'il court. Il place alors une main sur l'épaule de son camarade qui doit courir au même rythme que lui. S'il utilise des appareils (espaliers, poutres, trempoline, etc.), l'enseignant (ou un autre adulte) doit l'accompagner.

Enfin, il faut retenir que l'éducation physique est nécessaire à l'élève handicapé visuel, car elle lui permet de pratiquer un grand nombre d'exercices qui l'habitueront à être autonome dans ses déplacements.

Arts

Les quatre programmes (arts plastiques, musique, art dramatique et danse) qui constituent le champ des arts au primaire prennent un sens particulier pour l'élève handicapé visuel. En effet, étant limité dans ses activités physiques, il peut dans le domaine des arts développer des habiletés qui peuvent le conduire à s'exprimer par un moyen correspondant à ses possibilités et à ses goûts.

- **Arts plastiques** : Si l'on respecte son rythme de travail, l'élève fonctionnellement voyant peut atteindre les objectifs du programme d'arts plastiques aussi bien que l'élève voyant. Il peut cependant avoir besoin d'un délai plus long que les autres pour maîtriser certaines techniques et produire un travail de qualité. Par exemple, dans les exercices de dessin, de découpage, de coloriage, il doit, pour atteindre une certaine précision, procéder lentement, car il ne perçoit pas l'ensemble d'un seul coup d'oeil.

Quant à l'élève fonctionnellement aveugle, il peut et il faut qu'il exécute des productions en deux dimensions. Il lui est impossible d'arriver à des performances égales à l'élève voyant, mais il développe, par l'intermédiaire de ces exercices, des habiletés certaines.

Pour le faire colorier, il suffit de coller un ruban gommé sur les contours de la surface à colorier. Pour le dessin, on peut lui fabriquer une planche à dessin en collant une moustiquaire sur une planche de bois et en plaçant une feuille sur cette planche. Losqu'il travaille avec des crayons de cire, il peut sentir au toucher les formes qu'il dessine. Il existe aussi du matériel spécialisé pour dessiner en relief, mais il n'est pas toujours facile à manipuler. Il est recommandé de consulter une personne-ressource compétente avant d'employer ce matériel.

Pour l'élève fonctionnellement aveugle, il faut mettre l'accent sur les productions à trois dimensions. Ainsi, la plasticine, la terre glaise, le papier mâché, le carton, la corde, etc., sont des matériaux qu'il peut utiliser dans ses travaux. Enfin, il peut se servir de tous les instruments généralement utilisés en arts plastiques (ciseaux, couteaux, pinceaux, aiguilles, pinces, etc.), mais il est nécessaire de prendre le temps de bien lui montrer la manière de les utiliser et de le mettre ne garde contre les dangers possibles.

À cause de la diversité du matériel utilisé, il faut, pour chaque situation, s'assurer que l'élève handicapé visuel puisse repérer facilement les matériaux à utiliser.

- **Musique** : Il existe une croyance populaire qui veut que les personnes handicapées visuelles apprennent facilement la musique. Cette affirmation est fausse car elles doivent travailler autant (sinon plus) que les autres pour réussir à devenir de bons musiciens. Cependant, la musique est un art qui leur est facilement accessible car elle ne requiert pas de vision parfaite.

  La seule difficulté qui peut être rencontrée dans le programme de musique au primaire se rapporte au matériel écrit. L'élève fonctionnellement voyant peut lire assez facilement les signes musicaux. Quant à l'élève fonctionnellement aveugle, il lui faut apprendre les signes musicaux brailles. Sur ce plan, l'enseignant devra probablement faire face à un problème d'approvisionnement, car les transcriptions musicales en braille sont rares. Enfin, un professeur spécialisé doit apprendre à l'élève à lire la musique en braille.

- **Danse** : Tels que formulés, les objectifs du programme de danse peuvent être atteints sans grande difficulté par l'élève fonctionnellement voyant. Il peut se montrer cependant moins habile que le voyant à exécuter certains mouvements.

  L'élève fonctionnellement aveugle, incapable de s'aider par imitation visuelle, aura besoin de consignes très précises pour exécuter les mouvements, surtout s'il s'agit d'une exécution individuelle. Pour qu'il profite au maximum de ce programme, il faut que l'enseignant intervienne directement pour lui démontrer les mouvements à exécuter. Par exemple, pour montrer à l'élève à pivoter sur lui-même ou à se déplacer suivant une figure déterminée, l'enseignant doit guider les mouvements du corps de l'enfant.

- **Art dramatique** : Tels que formulés, certains objectifs du programme d'art dramatique peuvent être difficilement atteints par tous les handicapés visuels. C'est le cas, par exemple, quand on se propose d'enseigner aux élèves les déplacements et les gestes harmonieux exigés par certains contextes d'art dramatique. Ceci n'empêche pas l'élève fonctionnellement voyant de progresser vers l'atteinte de ces objectifs. Il importe donc de déterminer le degré de performance qu'il peut atteindre en tenant compte de son mode de fonctionnement. Il s'agit là d'une difficulté potentielle et non pas d'une impossibilité.

  Quant à l'élève fonctionnellement aveugle, tout ce qui se rapporte à l'expression gestuelle le place dans une situation à sens unique. En effet, il peut apprendre à s'exprimer par l'intermédiaire de gestes, mais il se trouve dans l'impossibilité d'en faire la lecture chez les autres. Malgré cela, il ne faut pas le dispenser de ce programme. Il suffit simplement d'exploiter davantage les objectifs qui se rapportent à d'autres formes de langage artistique.

Formation personnelle et sociale

Un élève doit apprendre à vivre dans une société dans laquelle la vision joue un rôle très important et il constate rapidement qu'il lui faut agir différemment des autres pour se bâtir une place au soleil. Il subit les réactions de l'entourage qui se réfère à des modèles préconçus de la cécité. Par contre, il peut participer à l'évolution sociale en s'intégrant à la société, mais le défi est de taille.

Le programme de formation personnelle et sociale peut contribuer à l'atteinte de cet objectif. Les cinq volets de ce pro-

gramme apportent à l'élève handicapé visuel des éléments importants pour le développement de sa personnalité et sa participation à un projet de société.

Formation morale et religieuse

- **Formation morale** : Elle a comme objectif l'épanouissement humain d'un individu qui, tout en devenant de plus en plus responsable, est à la recherche du bien individuel et collectif.
  La démarche proposée en est une de réflexion avant et après l'agir et cela dans le but d'évaluer ses actions en fonction de son code d'éthique personnel.

- **Formation morale et religieuse (secteur protestant)** : Il est important que chaque enfant développe son sens de la responsabilité envers les autres, et ait une bonne connaissance de la bible, pour parvenir à :
  - atteindre le plein épanouissement de sa personnalité;
  - développer un esprit critique;
  - respecter les convictions religieuses et philosophiques de ses pairs;
  - chercher la vérité dans tous les champs de l'expérience humaine.

- **Formation morale et religieuse (secteur catholique)** :
  - Aider le jeune à développer ses capacités d'émerveillement, d'intériorisation, de communion et d'engagement en lui présentant Jésus comme étant un ami et le guide de tout chrétien.
  - Aider le jeune à faire l'expérience et l'apprentissage de la vie grâce aux valeurs évangéliques en lui offrant des activités qui le rejoignent dans son vécu réel, personnel

et collectif. L'expression de sa foi viendra donner un sens et un dynamisme nouveau à son vécu humain.

- Favoriser la croissance spirituelle et humaine du jeune en respectant sa démarche qui est unique et personnelle.

Texte 9

APPROCHE PÉDAGOGIQUE ET MOYENS D'ACTION*

L'enseignement auquel a droit tout handicapé visuel intégré dans une classe ordinaire sera de qualité si tous ceux qui s'occupent de l'enfant (parents et éducateurs) possèdent un minimum de connaissances théoriques et pratiques sur les problèmes de la déficience visuelle à l'école et sur les moyens d'adapter certaines interventions pédagogiques pour assurer une scolarisation optimale au jeune handicapé.

1. CONNAISSANCES THÉORIQUES

L'enseignant devrait posséder les connaissances théoriques suivantes :

- connaissance sommaire de l'anatomie, de la physiologie et de la pathologie de la vision ainsi que des conséquences d'une anomalie visuelle pour le fonctionnement, le développement et le rendement de l'enfant;

- compréhension de la personne handicapée visuelle et connaissance de ses comportements physiques, moteurs, psychologiques, cognitifs et sociaux;

---

* Ministère de l'Éducation, Approche pédagogique et moyens d'action in L'intégration des élèves handicapés visuels à l'école régulière, Direction générale du développement pédagogique, Québec, 1983, p. 23-35.

- connaissance du rôle joué par les sens dans l'éducation d'un handicapé visuel, surtout en ce qui concerne la perception, l'orientation spatiale, les apprentissages scolaires, etc.;

- connaissance des programmes d'éducation et des méthodes pédagogiques à utiliser en tenant compte des besoins particuliers des handicapés visuels. Connaissance des débouchés professionnels possibles afin d'aider l'élève à choisir une orientation qui réponde à ses goûts et capacités;

- connaissance de la législation, des énoncés de politique et des plans d'action concernant la réadaptation et l'éducation des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage;

- connaissance des ressources existantes (organismes, associations, centres et clubs sociaux...) qui peuvent fournir des services à l'élève handicapé visuel;

- connaissance sommaire des moyens de communication orale et écrite et des appareils mécaniques, électroniques et optiques que l'élève utilise en classe; étude des conséquences de l'utilisation de ces moyens pour la démarche pédagogique de l'enseignant et les apprentissages de l'élève;

- perception claire des relations à établir avec le handicapé visuel, les parents, les professionnels, les spécialistes, les autres enseignants et avec tous ceux qui participent à l'élaboration et à la mise en oeuvre d'un plan d'intervention;

- connaissance sommaire des problèmes d'orientation et de mobilité chez le handicapé visuel;

- connaissance des moyens d'évaluation qui peuvent être utilisés dans le milieu.

2. CONNAISSANCES PRATIQUES

Sans donner à l'élève handicapé un traitement de faveur, et sans, non plus, le laisser "en marge" du groupe, il est possible de diminuer son insécurité et d'augmenter son rendement en classe si l'on tient compte de certains éléments pratiques qui rendent plus faciles les adaptations pédagogiques. Ainsi, dans certains cas, l'enseignant pourra :

a) Prévoir des modalités différentes pour faire effectuer à l'élève un travail à caractère technique comme les reproductions graphiques, les travaux de laboratoires, etc.

b) Adapter pour lui certaines parties du programme (géographie, physique, anglais, audiovisuel, etc.).

c) Lui demander des comptes rendus de reportages radio-télévisés au lieu de lui faire effectuer des recherches avec des articles de journaux.

d) Lui permettre d'enregistrer le cours, surtout si aucun résumé de cours n'est donné aux élèves après la classe.

e) Lui donner la possibilité de terminer certains travaux à la maison.

f) Accepter certaines variantes dans la remise de ses travaux (dactylographiés, lus sur cassette, ou dictés à une secrétaire).

g) Lui offrir la possibilité d'un jumelage avec un voyant pour les travaux de laboratoire, la vision d'un film ou d'émissions télévisées.

h) Établir des façons possibles de lui faire passer les mêmes examens que les voyants par la prolongation du temps alloué, l'utilisation de cassettes, l'aide d'une secrétaire au besoin, la dactylographie, les examens oraux dans certains cas, etc.

Par ailleurs, pour l'enseignant, il est bon de savoir :

- Que son cours doit être préparé dans ses moindres détails et fera appel à du matériel spécial.

  a) S'assurer que les textes, tests ou autres imprimés soient traduits à temps (braille, gros caractères ou enregistrements).

  b) Surveiller la qualité des feuilles volantes remises à l'élève (lisibilité des caractères, bonne reproduction, remise de la première copie ou de la feuille originale, etc.).

  c) Proposer à l'élève de manipuler les objets chaque fois que cela est possible.

  d) Utiliser, le cas échéant, le matériel spécial (tablette à dessin, stylet, etc.) pour la reproduction en relief, sommaire et rapide, d'un schéma en géographie, en sciences, en mathématiques, etc.

- Que l'utilisation exagérée des techniques audiovisuelles rebute à la longue le handicapé visuel, à moins que les cours ne comportent des descriptions et des commentaires.

- Que l'utilisation du tableau noir ne sera bénéfique que dans la mesure où le texte écrit par le professeur sera accompagné d'explications claires, précises, et pas trop rapides. Les formules seront dictées; les figures, commentées et si possible, reproduites en relief pour le handicapé visuel. L'enseignant utilisera de la craie de bonne qualité et le tableau sera soigneusement nettoyé pour accentuer les contrastes. L'élève se placera près du tableau de manière à éviter les reflets lumineux.

- Que les cours d'éducation physique peuvent être suivis par les handicapés visuels; certains d'entre eux peuvent pratiquer des sports d'équipe, d'autres des exercices individuels : athlétisme, poids et haltères, conditionnement physique, marche, course, expression corporelle. Le handicapé visuel peut pratiquer sans inconvénient la lutte, le judo, l'équitation, la raquette, le ski, le patin, la bicyclette (tandem), etc. En observant les règles de sécurité, il peut évoluer normalement.

- Que l'élève utilise des techniques qui dépendent de sa condition (cécité totale ou vision résiduelle) :

  a) Le braille intégral : système d'écriture qu'un voyant peut facilement apprendre. Les instruments (machine à écrire et tablettes) sont bruyants, mais il est possible de minimiser le bruit avec un tapis-mousse.

b) Le magnétophone à vitesse variable, qui peut ralentir ou accélérer le rythme des paroles selon les besoins.

c) La télévisionneuse, qui permet de reproduire sur un écran les caractères en les grossissant jusqu'à 60 fois. C'est un appareil très utile pour un amblyope mais qui est trop lourd et trop encombrant pour pouvoir être transporté à chaque cours.

d) L'optacon permet l'accès direct à l'imprimé. C'est la lecture lettre à lettre sans la perception globale d'une phrase. À l'heure actuelle, rares sont les élèves qui peuvent lire au moins 60 mots/minute.

e) Le Braillotron est une calculatrice qui comporte la plupart des symboles et donne les résultats en braille sur le tableau.

f) La calculatrice parlante rend aussi certains services.

g) Les instruments pour l'enseignement normal des mathématiques : abaque, tablette Taylor, tablette de liège quadrillée, tablette à dessin, crayon stylet, rapporteur, compas, etc., peuvent être utilisés tout dépendant du degré de vision de l'élève.

- Qu'il existe des bibliothèques de livres en braille, des magnétothèques, un service de transcription de livres pour les reproduire en gros caractères, etc.

- Que le matériel à trois dimensions est préférable aux schémas trop compliqués.

- Que la canne blanche aide l'élève à se déplacer et est pour lui un moyen de parvenir progressivement à l'autonomie.

- Que le matériel ordinaire convenablement adapté ou modifié peut être utilisé par le handicapé visuel. Par exemple, on peut :

  a) Utiliser du mica jaune pour accentuer les contrastes des caractères bleus des feuilles polycopiées à l'alcool.

  b) Se servir du pyrographe pour graduer les règles, récipients ou autres objets en matière plastique.

  c) Graver avec un canif les objets en bois.

  d) Employer la colle plastifiée pour la reproduction rapide de schémas ou la pâte à modeler pour la fabrication de maquettes.

- Qu'il existe un magasin dans les centres suprarégionaux où l'on vend des appareils et articles pour aider le handicapé visuel dans ses apprentissages scolaires et dans sa vie quotidienne : papier, cadran, couteau avec guide, thermomètre avec indicateur braille en gros caractères, seringue pour insuline, cartes à jouer et autres jeux marqués en braille, etc.

Devant le nombre croissant d'appareils spéciaux, devant des techniques de plus en plus sophistiquées, il faut demeurer objectif quant aux résultats à escompter, étant donné les limites des aides techniques. Ce n'est pas parce que l'élève manipule un grand nombre d'instruments qu'il est assuré du succès. Un bon

instrument mal utilisé donnera des résultats médiocres. Mais un handicapé visuel habile, appliqué, autonome, intelligent, qui sait correctement utiliser de bons instruments, a toutes les chances de réussir.

3. INTERVENTIONS ÉDUCATIVES

Un accueil positif

L'attitude positive manifestée lors de l'accueil d'un handicapé visuel dans une classe ordinaire est déjà considérée comme une intervention éducative fort importante. Cette acceptation, qui tient compte d'abord des possibilités et des habiletés du jeune plutôt que de ses limites, et ne doit pas être motivée par des sentiments de surprotection et de pitié, fera que l'élève aura plus de facilité à s'intégrer au milieu et éprouvera de l'intérêt pour les activités éducatives.

Une participation à tous les niveaux

L'enseignant n'est pas seul à prévoir toutes les situations particulières que devra connaître la classe du fait de la présence d'un handicapé visuel. Ce dernier a généralement trouvé de lui-même les processus d'apprentissage qui lui conviennent et en a déjà parlé au maître. Par ailleurs, les autres élèves, qui le côtoyent toute la journée, le connaissent autrement mieux que l'enseignant. Ils peuvent suggérer, eux aussi, des façons de procéder qui conviendront à tous.

L'individualisation de l'enseignement

L'enseignement individualisé est le mode d'intervention le plus adéquat pour un handicapé visuel qui se trouve souvent dans la nécessité d'utiliser des méthodes de travail différentes et doit toucher les appareils éducatifs. Parfois, à cause des diverses contraintes (temps, horaire) que connaissent les enseignants, cette individualisation occasionnelle pourra être partagée par des pairs, des stagiaires, des parents, des personnes-ressources, le professeur itinérant, des bénévoles ou toute autre personne capable de fournir des explications et d'utiliser le matériel spécial nécessaire.

La concrétisation de l'enseignement

Le handicapé visuel réagit aux stimuli de son environnement à l'aide de tous ses sens. Mais c'est seulement par l'observation systématique qu'il acquiert la connaissance réelle des objets (forme, dimensions, texture, masse, mobilité, température). L'enseignant mènera son action éducative en conséquence et favorisera l'exploration et la manipulation du matériel ainsi que la fabrication d'objets pour la compréhension d'une notion. Par exemple :

- en géographie, il pourra utiliser du sable ou de la terre pour simuler les accidents géographiques, de la pâte à modeler pour reproduire un plan ou une carte.

- en mathématiques, il remplacera la couleur par des textures différentes ou d'autres indices tactiles pour l'étude des fractions, etc.

La verbalisation

Il n'est pas toujours possible pour l'enseignant de disposer du matériel concret approprié pour les cours plus théoriques. Il devra suppléer à cette absence, par exemple, par des explications supplémentaires, des comparaisons, des descriptions, des objets et des événements et, pour ce faire, il devra s'exprimer en quelques mots d'une manière claire et précise.

L'enseignement analytique

L'enfant handicapé visuel a besoin d'un enseignement par éléments ou par unités dans le but d'acquérir les concepts de base relatifs aux objets et aux situations, avant d'intégrer le tout dans un ensemble. On sait que la déficience visuelle place l'enfant en désavantage pour ce qui est de l'observation des objets et des situations en tant qu'entités. Puisque la vision unifie les connaissances acquises par les autres sens, ce n'est qu'après avoir éprouvé plusieurs impressions au moyen des autres sens, qu'un handicapé visuel pourra arriver à la connaissance complète de l'objet par l'addition des éléments constitutifs de son identité. Par exemple, il reconnaît un super-marché aux odeurs des produits, au bruit caractéristique des caisses enregistreuses, etc. Il en est de même pour la connaissance d'une forêt, d'un terrain de jeux, d'un appareil ménager. On peut dire qu'analyser, c'est choisir une forme d'apprentissage appropriée au handicapé visuel.

Progression individuelle

Le handicapé visuel ne peut apprendre par imitation et, par conséquent, il est moins stimulé à développer des habiletés nouvelles et à découvrir un environnement non encore familier. Il se

fie à l'adulte. En conséquence, les parents et l'enseignant, malgré les difficultés et la lenteur d'exécution du handicapé, devraient l'encourager à enrichir ses connaissances par des observations plus méthodiques et mieux préparées, par la réalisation personnelle d'activités et par des déplacements plus nombreux le faisant parvenir progressivement à l'autonomie.

4. INTERVENTIONS CORRECTIVES

Si le handicapé visuel a connu des difficultés, c'est peut-être parce qu'on n'a pas respecté les règles fixées pour ses apprentissages : individualisation, concrétisation, verbalisation, etc. Il faut alors recommencer le processus en tenant compte dans les interventions de deux points essentiels : l'individualisation de l'enseignement et l'aspect analytique du toucher.

L'individualisation de l'enseignement

Un enseignement individuel d'appoint est le moyen essentiel qui permet au handicapé de se maintenir au niveau du groupe et de poursuivre une scolarisation normale. Quelques minutes suffisent parfois pour reproduire un schéma ou pour expliquer une formule plus compliquée. L'élève évite ainsi des ralentissements et des retards souvent irrécupérables.

Le respect de l'aspect analytique du toucher

Nous savons que le voyant bénéficie de la vision globale d'un objet, d'un tableau ou d'un texte. Par contre, le handicapé visuel, à cause du caractère analytique du toucher, doit procéder par étapes avant de réaliser la synthèse de ses connaisances

fragmentaires. Le caractère essentiellement analytique de la lecture du braille exige que tout éducateur tienne compte de cette particularité dans l'élaboration des méthodes de travail à privilégier pour la lecture, pour l'éducation de la motricité fine, pour les manipulations, etc.

5. MODES D'ÉVALUATION

Si un élève a été classé comme handicapé visuel par un spécialiste de la vision et si l'on reconnaît la nécessité d'adapter les interventions pédagogiques, il va de soi cependant, que les techniques d'évaluation doivent tenir compte :

- du degré de vision de l'élève : un aveugle utilisera le questionnaire en braille, tandis que le demi-voyant, (amblyope) celui imprimé en gros caractères;

- de l'importance de l'examen; selon qu'il s'agit d'un simple "contrôle" de la semaine ou d'un examen du ministère qui accorde des unités[10];

- des possibilités et des limites de l'élève qui peut utiliser une méthode plutôt qu'une autre;

- des ressources humaines du milieu (copistes, lecteurs, traducteurs pour l'écriture du texte en braille ou en gros caractères);

---

10. Unité, anciennement "crédit" (commission de terminologie de l'éducation).

- du temps alloué pour l'examen.

De plus, l'enseignant, en accord avec l'élève, peut choisir un des modes d'évaluation suivants : l'examen écrit ou l'examen oral.

L'examen écrit

Que le questionnaire soit rédigé en braille, enregistré sur cassette, imprimé en gros caractères ou dicté oralement, l'élève peut :

- répondre en braille, puis relire ensuite ses réponses à l'enseignant ou à une secrétaire;

- dactylographier les réponses s'il en est capable;

- enregistrer ses réponses sur une cassette;

- dicter ses réponses à une secrétaire;

- écrire en majuscules les réponses à un test objectif, à l'aide d'une tablette braille ou d'un autre dispositif spécial.

L'examen oral

Plusieurs préfèrent l'examen oral, surtout si les services à l'élève ne sont pas organisés dans le milieu scolaire, ou si le matériel d'enregistrement fait défaut ou est défectueux, etc. Ce type d'examen n'est pas recommandé. Si on y a recours, l'élève

devrait disposer du questionnaire écrit pour pouvoir se concentrer et mieux préparer ses réponses. Quel que soit le mode d'évaluation employé, l'élève a besoin de comparer les connaissances qu'il a acquises à celles de son groupe. La compétition est un moyen d'affirmer sa personnalité vis-à-vis des autres et de lui faire réaliser qu'il peut demeurer dans une classe ordinaire.

6. ACTIVITÉS PARASCOLAIRES

Un élève handicapé visuel doit fournir une plus grande somme de travail pour réussir. Il a besoin de temps pour les transcriptions, l'audition des cassettes, les cours supplémentaires et les démarches de toutes sortes pour obtenir le matériel dont il a besoin. De ce fait, ses activités parascolaires sont souvent limitées par le manque de temps. Il ne faut cependant pas négliger cette dimension de la vie scolaire du handicapé visuel. Pour ce faire, plusieurs activités qu'on regroupe en trois catégories lui sont accessibles :

a) Les activités sportives

En respectant les règles de prudence et de sécurité qui s'imposent et en tenant compte de certaines adaptations possibles selon que la cécité de l'enfant est totale ou partielle, on peut l'autoriser à pratiquer certains sports et jeux :

- conditionnement physique : marche, course, etc.;
- exercices d'athlétisme : poids et haltères, lancement du poids et du javelot, saut en longueur, judo, etc.;
- natation, ski de fond, raquette, patin à glace, patin à roulettes, équitation, billard, quilles, compétitions de tandem, balle-au-but, etc.

b) Les activités socio-culturelles

- visite de musées et de galeries d'art avec un guide ou une personne qui peut autoriser l'utilisation du toucher et surtout qui peut donner des informations appropriées sur les pièces d'exposition et leurs auteurs;

- cinéma, théâtre ou tout au spectacle même si on ne lui fournit qu'un minimum d'information (signaler à voix basse les mimiques des acteurs et les gestes significatifs qui déclenchent les réactions de l'assistance);

- cours de culture personnelle : danse, relations humaines, etc.;

- participation à des comités d'élèves, à des camps ou à des mouvements de jeunesse;

- participation à des voyages organisés, à des classes de neige, cabane à sucre, épluchettes;

- activité de radio-amateur;

- jeux de société : "cribbage", cartes, échecs, jacquet, etc.

c) Les activités manuelles

Les activités manuelles choisies par les handicapés visuels sont principalement : le bricolage, l'art culinaire et toute autre activité artisanale comme le macramé, la vannerie, etc.

PARTIE IV

MOYENS DE RÉADAPTATION

Texte 10

L'ÉTABLISSEMENT DU MOIS : L'INSTITUT NAZARETH ET LOUIS-BRAILLE*

Certes, voilà un nom pour le moins rebutant. Que veut-il traduire? Qu'annonce-t-il? Louis-Braille évoque bien le monde des aveugles, mais Nazareth, qu'est-ce exactement? Et pourquoi parler d'un institut? Est-ce une nouvelle catégorie de centres d'accueil? Le lecteur est étonné, il s'interroge : Nazareth et Louis-Braille ont été, dans l'esprit de plusieurs, de grosses institutions, c'est connu. Leur fusion a-t-elle donné lieu à une réalité aussi lourde? L'appellation de l'établissement risque de le laisser croire. La question se pose : que deviennent donc les services aux handicapés visuels, maintenant qu'ils sont dans le réseau public; quelle physionomie ce centre Nazareth et Louis-Braille a-t-il aujourd'hui?

S'il est vrai que les institutions sociales évoluent en prenant appui sur leur passé, Nazareth et Louis-Braille a adopté une trajectoire dans la ligne de ce qui fut au Québec, les deux principaux centres de services aux enfants handicapés de la vue : l'Institut Nazareth fondé en 1861 par les Soeurs Grises de Montréal pour les jeunes garçons et filles, et l'Institut Louis-Braille, plus récent (1953), pour les adolescents; deux écoles privées devenues en 1975, un centre d'accueil de réadaptation. La réalité a changé. Au-delà du nom, ce qu'il recouvre s'est

---

* Giroux, Normand, "L'établissement du mois : l'Institut Nazareth et Louis-Braille", dans l'Accueil, vol. 6, no 8, octobre 1979, pages 7 à 10.

transformé. Bien que les traditions aient encore un écho, le développement de ce nouvel établissement est désormais attentif aux exigences et aux visées de demain.

De fait, c'est en 1970 que s'est amorcée la transformation de l'Institut, alors que l'Institut Nazareth était accrédité comme institution d'intérêt public pour l'enfance inadaptée. Plus tard, en juillet 1975, la fusion avec Louis-Braille et l'abandon de la mission scolaire confiée à la Commission scolaire régionale de Chambly, ajoutaient à cette évolution et lui confirmaient son sens. À ce moment, le nouvel établissement devenait centre d'accueil et intégrait le réseau public. Plus récemment, cette réalité s'est encore accrue avec l'arrivée des services externes AMEO[1]. L'incorporation récente de ce volet à l'ensemble Nazareth et Louis-Braille est venu confirmer le mandat suprarégional de réadaptation et donner à l'établissement l'une de ses orientations principales.

Qu'est-ce que Nazareth et Louis-Braille?

L'Institut Nazareth et Louis-Braille se définit comme une instance suprarégionale de services et un centre d'expertise voué à la réadaptation des handicapés visuels en vue de leur insertion sociale et professionnelle, de leur adaptation fonctionnelle à la société et de leur mieux-être personnel. Il rejoint présentement quelque deux cent cinquante handicapés dont l'âge varie entre un an (plus ou moins) et trente-cinq ans.

---

1. AMEO : aides mécaniques, électroniques et optiques. Il s'agit d'un nouveau programme de réadaptation caractérisé par l'accès aux aides visuelles techniques, gratuitement, dans le cadre de l'assurance-maladie du Québec.

La philosophie qui préside à la mise en place de programmes de services sociaux, parasociaux, médicaux et paramédicaux de l'Institut s'énonce comme suit[2] :

1. L'Institut reconnaît dans le handicapé de la vue, une personne capable d'une vie autonome et productive.

2. L'Institut oriente son travail vers l'autonomie des handicapés de la vue dans leur milieu et le développement du sens des responsabilités individuelles et collectives.

3. Pour ce faire, l'Institut met en oeuvre un ensemble de programmes susceptibles d'accroître, de restaurer ou de maintenir cette autonomie et aussi de maximiser les potentialités résiduelles des personnes dont l'autonomie est réduite.

4. Ces actions de services prennent place en milieu institutionnel, s'il y a lieu, en milieu résidentiel normalisant et à un titre privilégié dans des contextes de vie normale.

5. L'Institut pratique la désinstitutionnalisation, la normalisation[3] et la réinsertion sociale des handicapés dans leur milieu de provenance ou de réinsertion, en soutenant cette réinsertion de services d'appui, notamment des services d'adaptation et de maintien à domicile, à l'école, au travail.

---

2. Extrait ou inspiré de : Denis Lazure, Mémoire à la Commission d'étude sur les universités, 31 juillet 1978, p. 6 et suivantes.

3. Cf. à ce sujet, le ministère des Affaires sociales, Livre Blanc. Proposition de politique à l'égard des personnes handicapées, Québec, avril 1977, pages 24-25.

6. Dans la poursuite de ces fins, l'Institut recherche et s'alloue des ressources du milieu, particulièrement celles du réseau des Affaires sociales et de l'Éducation avec lesquelles il partage le mandat social complet envers les handicapés de la vue. Certaines de ces ressources assument, entre autres, les programmes relatifs à la prévention et au dépistage des handicaps de la vue[4].

La mission de réadaptation

À Nazareth et Louis-Braille, la réadaptation des handicapés de la vue est un processus dynamique et orienté, constitué de l'ensemble des mesures susceptibles de rendre le handicapé de la vue dégagé, fonctionnel et mobile, capable de communication orale et écrite, intégré professionnellement, productif et indépendant au plan socio-économique[5].

À titre de processus dynamique, la réadaptation ne peut donc pas voir dans le handicap une affection globale et irréversible. Elle n'attribue pas un portrait-robot à la personne handicapée; celle-ci n'est pas définie par son handicap, lequel ne saurait lui conférer son identité (réductionnisme). La perspective n'est pas non plus fataliste : les individus handicapés visuels sont capables de développements majeurs. Le handicap n'intéresse donc

4. Cf. à ce sujet, ministère des Affaires sociales et ministère de l'Éducation, Les services aux enfants déficients visuels - Plan de développement, Québec, janvier 1979, pages 30 et 40.

5. Inspiré du Rapport du Comité de travail sur l'implantation des centres de réadaptation fonctionnelle, ministère des Affaires sociales, novembre 1978, page 4.

qu'en autant qu'il parle de sa valeur d'entrave. C'est elle que s'ordonne à réduire ou à compenser la réadaptation.

D'autre part, la réadaptation étant un processus empirique et concret, les résultats comptent plus que tout. Ils sont donc poursuivis activement et constatés lors de bilans fonctionnels répétés.

En tant que processus orienté, la réadaptation à Nazareth et Louis-Braille ne prétend pas assumer le développement intégral du handicapé, ce projet appartenant d'abord aux parents s'il s'agit d'un enfant, ou au handicapé lui-même s'il s'agit d'un adulte. C'est à titre exceptionnel que cette responsabilité sera dévolue à l'établissement de réadaptation. La réadaptation, en effet, ne peut mobiliser la totalité des influences concourant au développement humain du handicapé; elle est complémentaire, suppléative, palliative, compensatrice; elle s'adresse aux déficits qui compromettent le plus l'adaptation au milieu.

La réadaptation est donc une tentative délibérée et structurée de divers services sociaux, parasociaux, médicaux et paramédicaux, organisée sous les auspices d'un établissement social, dans le cadre d'un projet foncièrement social. Celui-ci est alors formulé en programmes pour modifier de façon permanente et adéquate le comportement de l'individu handicapé de la vue, dans le sens indiqué plus haut.

De plus, à titre de processus délibéré, la réadaptation à Nazareth et Louis-Braille est organisée et dispensée de façon formelle et non fortuite. Les murs, tout comme les programmes larges et imprécis, n'ont pas de vertu. L'idée mise de l'avant par l'Institut est qu'à défaut d'être suscités et soutenus par une structure, certains développements ne surviennent pas et

certains comportements ne se manifestent pas chez la personne handicapée de la vue. Les moyens mis en oeuvre pour susciter les développements désirés sont choisis consciemment et contrôlés. L'évaluation descriptive et factuelle des besoins doit être reprise à toutes les étapes du processus; celui-ci s'articule d'ailleurs autour d'objectifs spécifiques et explicites. Ces objectifs sont connus de la personne handicapée.

Ainsi donc, la réadaptation s'attache à faire acquérir à l'individu handicapé de la vue, des habiletés de savoir-faire et savoir-être utiles et génératrices d'un mieux-être personnel. Elle s'adresse à un individu entier, vivant et pensant; le handicapé visuel bénéficiaire de services n'est pas vu comme un objet d'intervention. Il doit être un participant et un réalisateur actif à toutes les étapes de l'intervention sociale en sa faveur : celle de la définition des besoins, celle de la réalisation du programme d'intervention, celle de la généralisation des acquis à une diversité de situations réelles. C'est du moins la philosophie véhiculée à l'Institut Nazareth et Louis-Braille.

D'autre part, autour des programmes de réadaptation gravitent divers programmes corollaires, notamment d'hébergement et de vie de groupe, d'édition braille, de recherche, d'information, d'animation, de mise à jour et de perfectionnement. Ces programmes sont tous essentiels à la mission principale de l'établissement.

Les objectifs

Ils s'articulent autour de sept points principaux :

1. La réadaptation fonctionnelle comportant, entre autres, l'appareillage en aides visuelles techniques (mécaniques, optiques et électroniques).

2. L'indépendance sociale comportant, entre autres, l'acquisition de l'orientation et de la mobilité et la maîtrise des habiletés d'aise dans la vie quotidienne.

3. L'acquisition des habitudes et des façons sociales appropriées.

4. L'acquisition des habiletés motrices fines préalables et préparatoires à une utilisation du gestuel et du manuel à des fins de communication ou de travail.

5. L'acquisition du système braille, s'il y a lieu.

6. L'acquisition d'habitudes socio-affectives appropriées en regard de l'acceptation du handicap et de la volonté de compenser l'entrave.

7. La maîtrise de l'information relative aux services existants et à l'organisation communautaire en général.

À ceux-ci s'ajoutent évidemment la scolarisation élémentaire et secondaire. Celle-ci est dispensée par l'instance scolaire voisine (la Commission scolaire régionale de Chambly).

La clientèle de Nazareth et Louis-Braille

La clientèle à laquelle s'adressent les services de l'Institut Nazareth et Louis-Braille est celle des aveugles et des demi-voyants de moins de 35 ans du secteur ouest du Québec (c'est-à-dire, les régions socio-sanitaires 05, 06 A, 06 B, 06 C, 07 et 08)[6].

La définition de cette clientèle a déjà été formulée par le ministère des Affaires sociales et s'énonce comme suit[7] :

> Personne qui, après correction au moyen de lentilles ophtalmologiques appropriées, à l'exclusion des systèmes optiques spéciaux et des additions supérieures à 4,00 dioptries, a une acuité visuelle de chaque oeil d'au plus 20/70 ou dont le champ de vision de chaque oeil est inférieur à 60° dans les méridiens 180° et 90° et qui, dans l'un ou l'autre cas, est inapte à lire, à écrire et à circuler dans un environnement non familier.

Il va de soi que les personnes affectées d'un second ou de plusieurs handicaps, dont un de nature visuelle, sont également éligibles à certains services de l'Institut.

---

6. Exceptionnellement, l'Institut accueille ou sert des bénéficiaires du secteur est, lorsque le service requis n'est pas offert dans ce secteur.

7. Ministère des Affaires sociales, Cadre de référence pour les critères d'admission des centres d'accueil de réadaptation, avril 1977, page 2.

État des services aux handicapés de la vue au Québec

Dans un dossier récent, Saint-Hilaire et Béland[8] évoquent la problématique qui confronte les handicapés de la vue au Québec, reprenant en cela le rapport Girard publié en 1974. C'est ainsi qu'ils mentionnent que pour les enfants de 0 à 17 ans, il n'existe pas d'action systématique au niveau de la prévention, du dépistage et de la réadaptation, ni de véritable concertation M.A.S./M.E.Q. en matière de handicapés de la vue. Quant aux adultes, ils sont souvent marginalisés, dépendants et sans service. Le manque d'équipement et d'aide technique, les problèmes de mobilité, la sur-protection sont autant de difficultés auxquelles ils font face. En l'absence d'une politique gouvernementale globale, l'intervention des divers ministères "manifeste des signes évidents de déficience, de duplication, de vide et de manque de coordination". C'est à cette situation que doit faire face l'Institut Nazareth et Louis-Braille, à titre de seul établissement public de réadaptation dans le secteur qui lui est dévolu[9].

Les services et les programmes

L'Institut est constitué de services professionnels et de services administratifs. Les services professionnels regroupent les intervenants et se divisent en services externes et en services d'hébergement. Ils donnent lieu à une multiplicité de programmes.

---

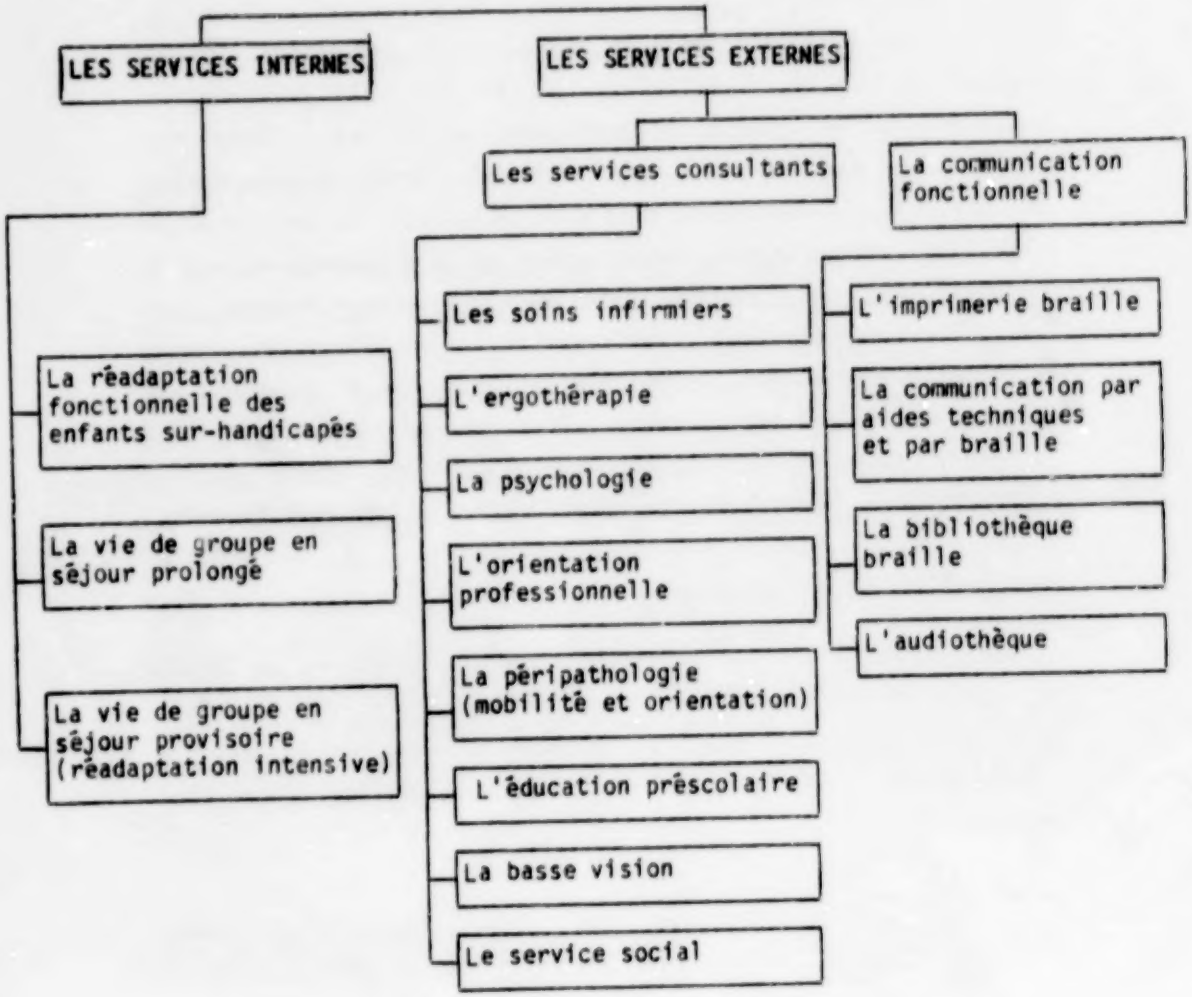
8. P. Béland et C. Saint-Hilaire, L'implantation d'un système de réadaptation avec aides pour les handicapés visuels du Québec, Québec, juin 1977, page 70.

9. Il existe évidemment d autres ressources que Nazareth et Louis-Braille et ce bilan un peu sombre ne veut en aucune façon discréditer leurs apports. Certaines associations, en particulier, sont très actives et cherchent à combler les déficiences du réseau public.

Le tableau I présente succintement divers services professionnels de l'établissement.

Tableau I

Schéma des principaux services professionnels de l'Institut Nazareth et Louis-Braille [10]



10. À noter qu'à ces services s'ajoute l'enseignement dispensé par la Commission scolaire régionale de Chambly.

Quant aux programmes, ils sont constitués d'un ensemble de mesures actives auprès des bénéficiaires et autour d'objectifs terminaux de réadaptation. Le tableau II illustre quelques-uns des programmes de l'Institut; chaque programme est prescrit et individualisé, en fonction de la personne à laquelle il s'adresse; diverses disciplines y contribuent selon le cas. Les critères d'admission aux programmes varient également[11].

Les partenaires

Le mandat de l'établissement Nazareth et Louis-Braille, de par son ampleur régionale, sa diversité et sa complexité, exige la contribution de divers partenaires susceptibles de lui fournir les expertises complémentaires nécessaires. En particulier, à ce chapitre, il convient de mentionner l'apport de la Commission scolaire régionale de Chambly qui assume la tâche de la scolarisation des enfants hébergés; celui de la Régie de l'assurance-maladie du Québec à titre d'agent payeur des aides visuelles techniques; celui de l'Université de Montréal pour l'opération des services optométriques en basse vision, et de l'hôpital Sainte-Justine en ophtalmologie. L'Institut est également à développer un point de services à Montréal, en collaboration avec le C.S.S.M.M. D'autres ententes semblables sont envisagées dans le futur.

11. Disponible sur demande. Prière de s'adresser à la responsable de l'admission ((514) 463-1710).

Tableau II

Principaux programmes de l'Institut Nazareth et Louis-Braille [12]

- L'orientation et la mobilité dans l'espace
- L'utilisation optimale de la vision restante
- La vie de groupe
- L'apprentissage de l'autonomie dans la vie quotidienne
- L'acquisition de la motricité et des gestualités courantes
- La communication fonctionnelle par braille ou par aides techniques
- L'orientation générale et la préparation à l'emploi
- L'adaptation socio-affective au handicap et aux pairs
- Le développement de base (première enfance)
- L'édition et la distribution du livre braille (écrit et sonore)
- La recherche appliquée, en réadaptation des handicapés de la vue.

12. Variables en durée et en modalités d'application selon la clientèle visée, son âge, ses besoins et la nature des objectifs poursuivis.

Conclusion

Nazareth et Louis-Braille est à la fois une réalité et un projet. Son lourd mandat l'oblige à une recherche constante de meilleures formules de services. Il lui faut innover sans cesse car au Québec, la tradition en matière de services publics aux handicapés de la vue est jeune. Or, les développements possibles sont considérables, eut égard au bassin de la clientèle en besoins et aux grandes ressources professionnelles et technologiques existantes ou potentielles.

Texte 11

LE BRAILLE : LANGUE VIVANTE*

Mil neuf cent quatre-vingt deux marquait le centième anniversaire de la création de l'abrégé orthographique français par Maurice De La Sizeranne. Qu'on nous permette, ce mois-ci, de faire un peu de place à cet événement capital dans l'histoire du braille français.

Historique

Le problème de l'abrégement s'est posé dès le tout début de l'écriture par points, et Louis Braille lui-même avait inséré, dans son "exposé" de 1829, des abréviations orthographiques et d'autres qui représentaient des sons. Par la suite, plusieurs tentatives d'abrégement, et par l'orthographe et par les sons, vinrent à semer le désordre dans les esprits. Ajoutant à cette confusion, le système braille s'était diffusé à l'extérieur de la France après les années 1850, mais chaque pays l'utilisait à sa convenance. Au Congrès universel pour l'amélioration du sort des aveugles et des sourds-muets, tenu à Paris en 1878, il fut décrété que seul l'alphabet français du braille avait valeur internationale, et ce sans changer l'ordre des lettres.

---

* Blouin, Robert, Le braille : langue vivante, Éditions Braille du Québec, juin 1983.

Une fois reconnue la suprématie du braille français à l'échelle internationale, la responsabilité d'une réforme de l'abrégement du braille français incomba à la célèbre Institution nationale des jeunes aveugles, fondée en 1784 par Valentin Haüy, là même où avait étudié et enseigné Louis Braille à partir de 1819. En 1882, un jeune répétiteur de cette institution et digne descendant spirituel de Louis Braille, Maurice De La Sizeranne publia son "abrégé orthographique français". Ce système réduisait de plus d'un tiers l'écriture du braille français, et pourtant il représente ou évoque toutes les lettres.

Grâce à cette écriture codifiée, les aveugles purent enfin communiquer aisément entre eux, et ce système d'abrégement qui respecte l'orthographe finit par supplanter tous les autres. Dans les deux années qui suivirent, on assista au lancement de la revue Le Louis Braille et à l'inauguration de la première bibliothèque braille en France.

L'abrégé orthographique français a subi bien des modifications au cours des derniers cent ans, bien qu'il demeure fondamentalement le même. L'AOE (abrégé orthographique français étendu) que nous utilisons aujourd'hui, est le résultat du travail d'une Commission internationale réunie à Paris en 1950, et de quelques annotations subséquentes.

Évolution et transformations

Le braille abrégé, comme tous les systèmes de langage utiles et fonctionnels, évolue et passe par des périodes de remises en question, lesquelles aboutissent inévitablement à des ententes internationales. Ces remises en question ont été accentuées ces dernières années par l'arrivée de l'ordinateur dans la production

du braille, car il est difficile de programmer certaines règles sujettes à interprétation ou de demander à une machine de trancher d'après le contexte ou d'après son bon jugement. Encore aujourd'hui, ces quelques difficultés seront solutionnées de façon temporaire par des remises à jour des conventions internationales sur le système braille.

Et le braille français ne souffrirait-il pas, tout simplement, des mêmes problèmes que la langue elle-même? Ses imprécisions ne peuvent-elles être comparées à celles de l'orthographe dont l'aspect pratique a lui aussi été remis en question à certains moments. Et les variantes d'interprétation autour de certaines règles de l'abrégé ne ressemblent-elles pas, bien souvent, aux subtilités de la grammaire elle-même? Le braille anglais connaît lui aussi ses difficultés liées à la langue : par exemple, la coupe syllabique pose des problèmes et dans l'écriture imprimée et dans l'abrégement du braille.

Quand s'amorcera la prochaine réforme, il faudra chercher à solutionner les problèmes pratiques, et accepter un certain nombre d'imperfections comme un mal nécessaire. Sinon, autant se mettre tout de suite à l'Espéranto... On s'est peut-être un peu trop inquiété à ce propos ces derniers temps, et les craintes concernant l'encodage ou abrégé se sont un peu confondues avec celles que l'on ressent souvent devant les technologies nouvelles et inconnues, mais l'écriture braille n'est pas aussi dépassée qu'on le suppose parfois, ni aussi impropre qu'on l'a prétendu à véhiculer la langue ou les disciplines d'aujourd'hui. Le braille est un outil souple et malléable dont les limites ne sont pas atteintes, car elles sont celles de l'imagination et de l'invention. À bien y regarder ces difficultés ne sont pas si nombreuses et, comme toujours, elles seront résolues par conventions, où les principaux concernés s'entendront pour écrire les mêmes

choses de la même façon. Les ordinateurs finiront bien par assimiler (et on y est presque) les règles du braille comme toutes les autres matières complexes qu'ils ont déjà maîtrisées.

Aujourd'hui aux Éditions Braille

La production aux Éditions Braille a traversé, avec quelques années de retard, les mêmes péripéties que l'imprimé, manuels d'étude surtout, dont la longévité est si courte qu'un ouvrage, à peine adapté et réimprimé en braille, est déjà périmé et retiré des programmes d'étude. Dans les écoles, on fait maintenant grand usage d'extraits d'ouvrages, de notes de cours, de documents d'appoint qu'on peut multiplier à volonté grâce à la magie des photocopieurs. Ce phénomène, généralisé dans les écoles et ailleurs, a entraîné de profondes transformations, non seulement dans le contenu de ce que nous lisons chaque jour, mais également dans la manière d'écrire. Dans tous les médias, écrits et parlés, abondent les communiqués, bulletins, circulaires, renseignements sur toutes sortes d'activités et qui sont diffusés par le procédé de photocopies. Laissons aux spécialistes le soin d'analyser la portée de ces changements sur la langue écrite (car il existe vraiment un style d'écriture "photocopie"), mais ces textes nouveau genre représentent aujourd'hui une très grande proportion de ce qui circule un peu partout, particulièrement à l'intérieur des grands établissements publics.

Et la production du braille a suivi le courant. La demande en livres de base est tombée à presque rien à un certain moment, et les documents divers destinés à un usage éphémère ont pris la plus grande place. Actuellement aux Éditions Braille, la plus grande part de production est faite de ces textes qu'il faut imprimer à la hâte et que le lecteur jettera probablement après

en avoir pris connaissance. Dans ce contexte, l'avènement de l'ordinateur dans la production du braille doit être salué comme une bénédiction, comme l'instrument qui permet d'aborder l'avenir avec le plus grand optimisme, bien que les moyens dits conventionnels (stéréotype, clichés, presses) soient toujours considérés comme très fiables et qu'ils remplissent parfaitement leurs rôles, surtout la production en grande quantité.

La production du braille se diversifie et croît d'année en année, du moins au Québec. Et les usagers peuvent en juger par eux-mêmes, car jamais auparavant ils n'ont reçu autant de braille dans leur boîte aux lettres...

Un long avenir

Rien à craindre donc, et tout à espérer. L'écrit, imprimé ou braille, n'est pas du tout moribond. Il a vécu et vivra encore beaucoup de changements, mais il n'est pas prêt de disparaître. Il faudra défendre le braille à l'occasion, le réclamer peut-être, car il est coûteux et dépend de la générosité du public, ce qui le rend vulnérable aux crises, économiques et autres, aux à-coups des développements technologiques, aux arguments du nouveau, bon et pas cher.

Texte 12

LES SIX POINTS MAGIQUES DE L'ÉCRITURE BRAILLE*

L'écriture braille

Pour la plupart des gens, le mot braille est synonyme d'aveugle. Le principe du braille est d'utiliser le sens du toucher pour l'écriture et la lecture au moyen de points en relief.

L'écriture braille fut inventée en 1829 par Louis Braille qui à l'âge de trois ans devenait aveugle à la suite d'un accident.

Il poursuivit ses études à l'Institution royale des jeunes aveugles où l'on enseignait la lecture et l'écriture à l'aide d'un alphabet en relief. Mais cette méthode présentait de nombreux inconvénients.

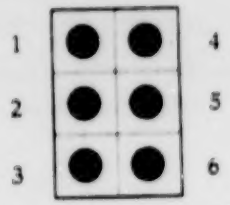
En 1821, Louis Braille fit la connaissance de Charles Barbier de la Serre qui avait inventé un système simple de sonographie pouvant être utilisé par les aveugles. Après plusieurs années de recherches fondées sur cette méthode, Louis Braille mit au point l'écriture orthographique braille telle que nous la connaissons présentement.

Ce système utilise le principe de la cellule braille formée de six points en relief et grâce aux 63 combinaisons de cette cellule, Louis Braille obtient une écriture pouvant être utilisée aussi bien pour les mathématiques que pour la musique.

---

* Les six points magiques de l'écriture braille, brochure de l'Institut national canadien des aveugles, 1980.

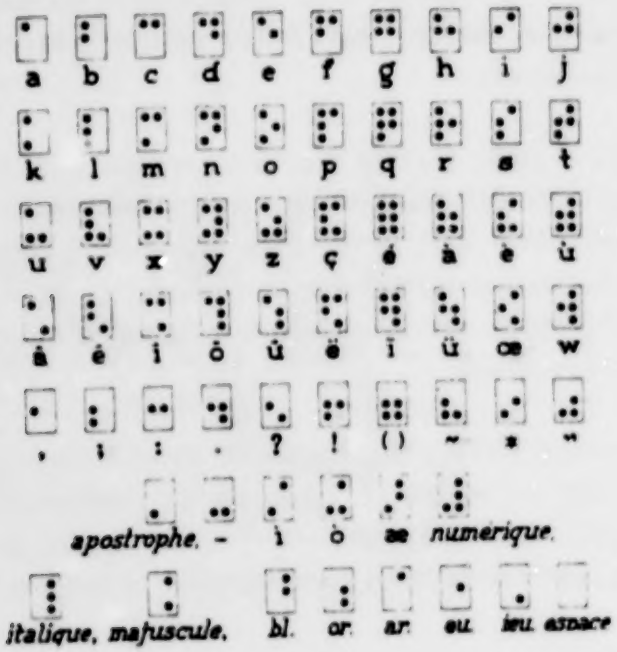
Ceci est une cellule braille :



Différentes combinaisons de ces points forment chacune des lettres de l'alphabet. Ainsi la lettre "a" est représentée par le point 1 d'une cellule, la lettre "b" par les points 1 et 2 combinés et ainsi de suite.

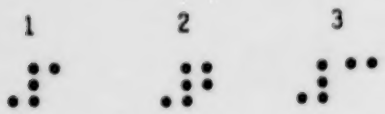
L'alphabet braille

Voici l'alphabet braille :

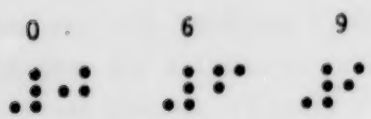


Voici les combinaisons représentant certains "chiffres", vous noterez qu'un signe annonce le chiffre de même que différents signes de ponctuation. Il est intéressant de noter que le 6e point placé devant une lettre indique la majuscule.

1 2 3

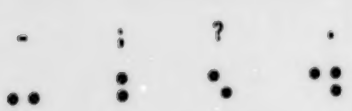


0 6 9

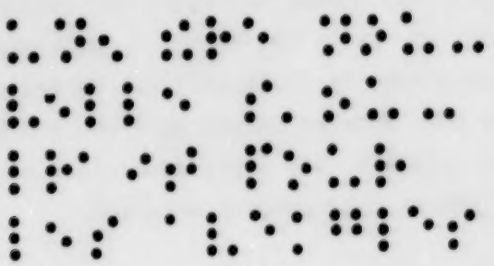


( ) : " "

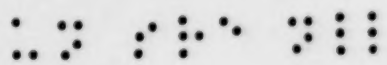
- ; ? .



Essayez maintenant de lire cette citation de Jean Roblin.



Les aveugles apprennent à lire ce message en 1re année. Tout comme les voyants qui ont développé la sténographie, les aveugles utilisent une version abrégée du braille. Ceci leur permet de lire et d'écrire plus rapidement. Voici la version abrégée de la première ligne de ce message.



Le braille est un moyen de communication pratique pour les aveugles. Il existe des livres en braille couvrant à peu près tous les sujets, des mathématiques à la musique en passant par l'architecture.

L'usage du braille s'étant répandu universellement, de nombreux objets d'usage courant tels que les montres, les jeux de société, les appareils à mesurer ont été adaptés à l'usage des aveugles en utilisant cette écriture.

Comment apprendre le braille

Apprendre le braille c'est comme apprendre une langue seconde; cela demande du temps et de la patience. L'INCA englobe cette formation dans son programme de réadaptation. On estime que deux ans sont nécessaires pour être en mesure de lire et d'écrire correctement la version abrégée. Des cours de braille sont disponibles dans certaines écoles pour enfants aveugles.

Il n'y a pas que les aveugles qui apprennent le braille. La transcription de textes est généralement faite par des personnes bénévoles voyantes ou à l'aide d'ordinateurs. Après huit mois

d'apprentissage, une personne peut transcrire un roman. Il est cependant indispensable de se perfectionner si l'on veut transcrire des textes à l'usage des étudiants ou se spécialiser en transcription musicale.

Pour tous renseignements concernant le braille, les services offerts par l'INCA (l'Institut national canadien pour les aveugles), y compris la prévention de la cécité, il vous suffit de vous mettre en rapport avec un des bureaux de l'INCA.

Voici maintenant, écrit en braille, un extrait du texte 2, "Le pire des handicaps", page 15. Le lecteur est invité à constater que ce texte, en braille intégral plutôt qu'en abrégé, s'étend sur deux pages de papier spécial. De plus, par un système très précis de gauchage des points, les diverses lettres de la page 193 alternent avec les "trous" de la page 194 afin de permettre une économie d'espace.

PARTIE V

TÉMOIGNAGES

Texte 13

TRIBUNE LIBRE : POUR LES HANDICAPÉS VISUELS*

Dans le débat actuel sur le projet gouvernemental de restructuration scolaire on parle principalement des écoles régulières et des services éducatifs aux enfants dits "normaux". Pourtant, la restructuration scolaire touche TOUS les enfants. Ainsi, nous, parents d'enfants handicapés visuels, sommes en droit de nous demander quelle influence les changements proposés auront sur les services éducatifs offerts à nos enfants et nous tenons, ici, à vous rappeler l'urgence de donner un statut permanent aux écoles spéciales pour handicapés visuels. En plus d'assurer la continuité dans les services éducatifs qui sont donnés aux enfants handicapés visuels, un statut permanent à ces écoles devrait permettre qu'une pédagogie adaptée à la réalité du handicap visuel soit développée et pratiquée sur une base collective et que des services itinérants soient accessibles pour toutes les régions du Québec.

Au niveau primaire et secondaire il existe actuellement au Québec deux écoles spéciales pour enfants handicapés visuels (aveugles complets ou demi-voyants) : l'école Nazareth et Louis-Braille de Longueuil accueille les enfants des régions ouest du Québec, l'école Saint-Charles de Charlesbourg accueille ceux et celles des régions est. Ces deux écoles n'ont aucune permanence assurée et, à chaque année, leur mandat est réévalué selon la

---

* Raby, Yseult, "Tribune libre : Pour les handicapés visuels", dans La Presse, Montréal, 27 octobre 1982.

clientèle scolaire handicapée, visuelle. Comme autre ressource scolaire pour les enfants du secondaire, il y a la polyvalente du secondaire, il y a la polyvalente de Charlesbourg qui accueille dans des classes spéciales des adolescent-e-s handicapé-e-s visuel-le-s des régions est. Un certain nombre d'écoles à travers la province intègrent dans leurs classes, régulières ou spéciales, des enfants demi-voyants. Selon nos informations, il n'y a qu'une élève aveugle complète qui fréquente le réseau du régulier.

Il y a donc beaucoup d'enfants handicapés visuels qui ne peuvent fréquenter l'école de leur quartier faute de services adéquats. Plusieurs de ces enfants vivent en centre d'accueil ou en famille d'accueil. D'autres utilisent un service de transport scolaire. Les problèmes que ces situations de vie soulèvent sont identifiés et connus des autorités. Entre autres, au Sommet socio-économique sur l'intégration des personnes handicapées de décembre 1981, l'ensemble des organismes de promotion des droits des personnes handicapées avait sensibilisé les décideurs. Ceux-ci ont alors prêté oreille, mais cette oreille attentive n'a semble-t-il pas pu donner suite aux demandes des associations qui représentent les parents d'enfants handicapés.

Encore, cette année, ces parents ont dû se battre pour avoir des services adéquats. Par exemple, de nombreux parents d'enfants handicapés visuels ne connaissaient pas à l'avance l'horaire de l'autobus scolaire. Des enfants se sont vu donner un horaire où ils-elles avaient à passer près de deux heures dans l'autobus pour un aller simple. Quatre heures de transport par jour, cinq jours par semaine, est-ce là une situation socialement acceptable? Pour la majorité cette situation s'est finalement améliorée, mais cela a été possible parce que des parents ont insisté auprès des autorités scolaires pour qu'il y ait change-

ments d'horaires. Cela ne s'appelle pas un droit acquis! Combien de temps, de lobbying, de concertations faudra-t-il encore pour que les parents puissent compter sur une solution juste et permanente qui donne à leur enfant la possibilité d'arriver à l'école sans être déjà fatigué?

Les parents doivent constamment redoubler d'attention pour s'assurer que leur enfant, qui n'a souvent pas les habiletés valorisées socialement, découvre les siennes propres et les explore au maximum. Un autre exemple : le comité d'école de l'école Saint-Charles demande depuis plusieurs mois un service de cafétéria jumelé à celui de réadaptation. Ces services permettront aux enfants handicapés visuels de faire des apprentissages en motricité fine dans des conditions adéquates où un repas chaud leur sera servi. Ces apprentissages quotidiens sont essentiels à une intégration sociale.

Autre demande des parents d'enfants handicapés visuels et de l'ensemble des organismes de promotion qui n'a pu se concrétiser pour cette rentrée 1982 : la stabilité du personnel. Encore une fois s'est confirmée toute la précarité des services éducatifs adaptés aux besoins des enfants handicapés visuels. La stabilité du personnel des écoles spécialisées, la régularité des visites d'un professeur itinérant et le support aux enseignant-e-s dans une classe régulière où un enfant handicapé visuel est intégré sont loin d'être acquis.

Dans notre société, la vue est le sens le plus utilisé et valorisé : près de 80 % des informations nous viennent de nos yeux. Les services éducatifs aux personnes handicapées visuelles doivent donc être réfléchis et mis en place en fonction de cette réalité sociale. Dans ce sens, il nous paraît "curieux" que n'importe quel professeur en enfance inadaptée soit en mesure de

s'improviser, suite à un "bumping", professeur d'une classe complète d'enfants handicapés visuels ou professeur itinérant-e spécialisé-e. Nous croyons que malgré toute la meilleure des volontés ces personnes ont besoin avant de commencer leur nouvelle pratique, d'une sensibilisation et d'une formation sur l'enseignement adapté pour les personnes handicapées visuelles. Si cela ne semble pas nécessaire aux yeux des autorités, nous sommes en mesure de nous demander jusqu'où l'enseignement est vraiment adapté à la réalité des enfants handicapé-e-s visuelle-s? Les personnes qui travaillent avec ces enfants doivent le choisir et bénéficier tout au long de leur pratique d'une formation et d'un suivi de formation adéquate. À ce sujet, il nous semble essentiel que la CEQ absente du Sommet socio-économique de décembre 1981 respecte enfin ses engagements publics et amorce un dialogue avec les organismes de promotion afin de regrouper nos forces pour que soient mises en place dans les conventions collectives, actuellement en négociation, des solutions équitables pour toutes et tous.

Les débats et les choix concernant l'école de demain ne doivent pas ignorer notre réalité et celle de tous les parents dont l'enfant n'entre pas dans la catégorie des enfants dits "normaux".

Nous, parents d'enfants handicapés visuels sommes d'ailleurs à nous demander si, en ce qui concerne les services à nos enfants, il ne s'agit pas de faire une première et essentielle structuration des services éducatifs aux personnes handicapées visuelles.

Texte 14

L'INTÉGRATION... LA DIFFÉRENCE ENTRE LE "RÊVE" ET LA "RÉALITÉ"*

Pour moi, parent d'un enfant handicapé visuel, la maternelle de mon fils fut un espoir de normalisation. Les enfants "dits normaux" étaient ouverts et pour eux, il n'y avait qu'un problème, les yeux. Comme un enfant qui porte des béquilles ne peut marcher sans elles, Stéphane ne pouvait voir à cause d'un mauvais fonctionnement de ses yeux. La différence était que certaines choses se faisaient de façon différente autant pour celui qui ne marche pas que pour celui qui ne voit pas. L'intelligence de l'enfant demeure la même... normale...

Après, il fallait voir les choses en face, l'intégration n'était pas possible vu le problème que causent les acquisitions spécifiques essentielles pour l'enfant. Pour moi, ce fut la découverte du braille, du matériel spécialisé : tablette Taylor, tablette avec poinçon pour le braille, machine à écrire, optacon, etc. Découverte aussi de l'école spéciale, avec ses bons côtés et ses problèmes : enfants regroupés à cause d'un minimum (convention collective, ratio élèves/enseignants), matériel didactique qui laisse à désirer, volumes en braille disponibles après de nombreuses démarches, niveau secondaire où un nombre insuffisant d'élèves empêche telle ou telle option. Découverte que les enseignants vont au rythme du groupe et non au rythme individuel de l'enfant.

---

* Doyon, Pierrette, L'intégration... la différence entre le "rêve" et la "réalité", témoignage inédit.

Ensuite vient la prise en main des parents, on s'informe, on cherche des solutions. À l'école de quartier, toujours la même rengaine : à cause de la problématique, on demande un ratio 1/1. À la CECM, les personnes impliquées sont plus ouvertes. On nous offre un espoir qui ne dure que quelques semaines. À cause de coupures budgétaires ($$$) la CECM ne gardera pas ses handicapés visuels utilisant le braille. On continue de s'informer sur les caractéristiques spécifiques à la personne handicapée visuelle, sur la pédagogie adaptée concernant l'aveugle complet et le demi-voyant. Beaucoup semble à faire.

Si notre enfant doit demeurer à l'école spéciale, c'est pour quand l'intégration? C'est pour quand les acquisitions concernant le matériel requis pour l'intégration?

En 4e année, début des abréviations en braille, en 6e année, l'enfant doit posséder au maximum ses abréviations mais ne possède pas la connaissance du matériel requis pour l'intégration (ex. : machine à écrire noire, optacon et pour certains enfants, même l'orientation-mobilité n'est pas encore acquise) apprentissage qui est prévu seulement durant le secondaire. Alors si je dois vous répondre quand l'intégration est-elle possible, je pourrais répondre durant le secondaire.

Ma réalité, je vis avec un enfant handicapé visuel capable de faire beaucoup plus que ce qu'on lui demande et la société ne peut rien m'offrir d'autre... J'aimerais que l'on cesse de faire "rêver" (croire que l'intégration est possible) certain parent et d'en faire paniquer d'autres (à cause d'un nombre restreint d'enfants handicapés visuels, les ressources sont plus difficiles à obtenir et à conserver. Exemple : Un enfant quitte l'école spéciale et l'on risque la perte d'un enseignant)...

- N'est-il pas temps d'y aller selon le besoin individuel de l'enfant?

- N'est-il pas temps d'intégrer l'école spéciale dans tout le système scolaire? (Ressources garanties, matériel développé peu importe le nombre d'enfants handicapés visuels, publicité faite aux commissions scolaires sur les ressources disponibles, etc.)

- N'est-il pas temps que toute cette information et ce matériel spécialisé puissent circuler au besoin en province?

Je crois en mon enfant, je connais ses capacités et je pense qu'il peut être intégré mais la réalité est toute autre chose...

BIBLIOGRAPHIE

La littérature québécoise traitant du sujet des élèves handicapés visuels étant très restreinte, cette bibliographie contient plusieurs références américaines. Les quelques livres ou articles français sont marqués d'un •. Les lecteurs intéressés à lire des biographies de personnes handicapées visuelles trouveront quelques références à la suite de la bibliographie.

BATEMAN, B. (1962), "Sighted Children's Perception of Blind Children's Abilities", Exceptional Children, 29, 42-46.

• BROSSEAU, Pauline (1978), La prévention et le dépistage des déficicences visuelles chez l'enfant, Éditeur officiel du Québec.

CALOVINI, G. (non daté), Mainstreaming the Visually Impaired Child, Springfield, Illinois State Office of Education.

DEAN, M. (1972), Teacher-Pupil Package, Visually Handicapped Handbook, Lausing, Michigan State Department of Education.

DILLMAN, C., MALONEY, P. (1977), Mainstreaming the Handicapped in Vacational Education, Serving the Visually Handicapped, Palto Alto, American for Research in the Behavioral Sciences.

EAGLESTEIN, A.S. (1975), "The Social Acceptance of Blind High School Students in an Integrated School", New Outlook for the Blind, 69, 447-451.

FOSTER, J.-C. (1977), Guidance Counselling and Support Services for High School Students with Physical Disabilities : Visual, Hearing, Orthopedic, Neuro-Muscular, Epilepsy Chronic Health Conditions, Cambridge, Technical Education Research Center.

• HAMPSHIRE, Barry, La pratique du braille, Le braille comme moyen de communication, Paris, Presses de l'Unesco, 1981, 189 p.

HANNINEN, K.A. (1975), Teaching the Visually Handicapped, Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Publishing Company.

HENRI, Pierre, Les aveugles et la société, Contribution à la psychologie sociale de la cécité, Paris, P.U.F. 1962, coll. Bibliothèque philosophique contemporaine, 465 p.

• HENRI, Pierre, La vie et l'oeuvre de Louis Braille, Paris, P.U.F. 1952, 129 p.

HUSLEY, S. (1973), "Liberating the Blind Student", American Education, 9, 18-22.

JONES, R., LAVINE, SHELL, (1972), "Blind Children Integrated in Classroom With Sighted Children : A Sociometrie Study", New Outlook for the Blind, 66, 78-80.

LOWENFELD, B. (1976), "Psychological Problems of Children with Impaired Vision, in W.M. Cruickshank, The Psychology of Exceptional Children and Youth, New-Jersey, Prentice Hall, p. 211-307.

MARON, S.S., MARTINEZ, D.H. (1980), "Environmental Alternatives for the Visually Handicapped in SCHISANY, J. Netal, Implanting Learning in the Least Restrictive Environment, Baltimore, University Part Press.

MARTIN, G.J., HOBEN, M. (1977), Supporting Visually Impaired Students in the Mainstream, Minneapolis, Institute/Special Education.

• MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES (1974), Rapport sur la situation des handicapés visuels au Québec, (Rapport Girard).

• MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES (1977), Plan quinquennal (1977-1982), Service aux enfants handicapés moteurs et/ou sensoriels, Volume 2 : plan de services avec enfants déficients visuels, Québec, Ministère des Affaires sociales.

• MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1976), L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX), Québec, Service général des communications du ministère de l'Éducation.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1979), L'école québécoise, Énoncé de politique et plan d'octroi, Québec, Ministère de l'Éducation.

MURPHY, A.T. (1960), "Attitudes of Educators Toward the Visually Handicapped", Sight-Saving Review, 30, 157-161.

O'BRIEN, R. (1967), "The Integrated Resource Room for the Visually Impaired Children", New Outlook for the Blind, 8, 363-368 et 67, 363-368.

O'BRIEN, R. (1973), "The Integrated Resource Room for the Visually Handicapped" in New Outlook for the Blind, 67, 363-368.

• OLIVIER, Suzanne et CAMPBELL Rolland, Le Braille, Longueuil, Institut Nazareth et Louis-Braille, 1981, 5 vol.

SALT, P. (1972), "The Integration of Visually Handicapped Children Into Normal Schools", in Education for Teaching, 89, 57-60.

SCHEFFERS, W. (1977), "Sighted Children Learn About Blindness", in Journal of Visual Impairment and Blindness, 77, 258-261.

SCHWARTZ, L. (1971), "A Clinical Teacher Model for Interrelated Areas of Special Education" in Exceptional Children, 37, 565-571.

SKINNER, D. (1970), "The Partially Sighted Child in the Regular Classroom" in Special Education in Canada, 44, 26-28.

SPUGIN, Susano J. (1977), Competency Based Curriculum for Teachers of the Visually Handicapped : A National Study, New York, American Foundation for the Blind Inc.

STEINZOR, L.V. (1966), School Peers of Visually Handicapped Children, New Outlook for the Blind, 60, 312-314.

• VILLEY, Pierre, Le monde des aveugles, Essai de psychologie, Paris, José Corti, c1954, 386 p.

WILLOUGHBY, D. (1974), Your School Includes a Blind Student, Chatsworth, National Federation of the Blind.

WYDER, F.T., WILSON, M.E. FRUMKIN, R. (1967), "Information as a Factor in Perception of the Blind by Teachers", Perceptual and Motor Skills, 25, 88.

Biographies

GOËDIKE, Pauline, Handicapée, moi?, Propos recueillis par Ghislaine Tremblay, Saint-Lambert, Héritage, 1982, coll. Vis-à-vies, 175 p.

MONTALEMBERT, Hugues de, La lumière assassinée, Paris, Laffont, 1982. 287 p.

ROUX, Roland, On verra bien, Saint-Lambert, Héritage, 1979.

SIBOUM, Gilbert et ROUTIER, Marcelle, Les couleurs de la nuit, Paris, Laffont, 1979, coll. Vécu, 290 p.

LISTE DES PUBLICATIONS DE L'INSTITUT NAZARETH ET LOUIS-BRAILLE

- **JULIE**

  Un document audiovisuel saisissant, sur la situation scolaire d'une jeune fille aveugle intégrée parmi les voyants.

  Durée : 52 minutes.

- **TOUT CE QUE VOUS AVEZ TOUJOURS VOULU SAVOIR SUR LES HANDICAPÉS DE LA VUE ET QUE VOUS N'AVEZ JAMAIS OSÉ DEMANDER**

  Un premier film québécois présente enfin les "mystères" de l'orientation et mobilité chez les handicapés de la vue.

  Durée : 17 minutes.

- **PRÉJUDICES AUX HANDICAPÉS VISUELS**

  Dans sa démarche vers l'intégration, la personne handicapée de la vue peut être victime de préjudices souvent dus aux préjugés et au manque d'information.

  Au moyen de témoignages de personnes handicapées de la vue victimes de préjudices et de personnes non handicapées qui avouent spontanément leurs propres préjudices, ce document

audiovisuel illustre la réalité hélas trop actuelle, mais qui peut être modifiée par une meilleure sensibilisation.

Durée : 29 minutes.

- **LE BRAILLE**

L'originalité de cet ouvrage ne fait pas de doute. En effet, l'on ne s'attend normalement pas à ce qu'un livre sur le braille s'adresse aux voyants; or c'est ici le cas.

Le Braille comporte cinq volets organisés en leçons successives de difficulté croissante. Des exercices sont proposés au lecteur.

Un premier volume étudie les aspects historique et technique.

Le second volume propose une série d'exercices, accompagnés de corrigés qui permettent de maîtriser le braille en écriture intégrale et l'abrégé orthographique français.

Le troisième volume collige les règles propres à l'abrégé orthographique français.

Dans le quatrième volume, des exercices et leur corrigé permettent de maîtriser l'abrégé orthographique étendu.

Le cinquième et dernier volume étudie l'ensemble des règles de l'abrégé orthographique étendu, une écriture en "raccourci" qui accélère la lecture et l'écriture.

Auteurs : Suzanne Olivier et Rolland Campbell, 1981.

- **EFFETS D'UN PROGRAMME D'ANTICIPATION SÉMANTIQUE SUR LA PERFORMANCE EN LECTURE À L'OPTACON CHEZ DES HANDICAPÉS DE LA VUE ADULTES**

Cette étude présente l'expérimentation d'une méthode d'enseignement de la lecture au convertisseur tactile basée sur l'anticipation sémantique. Cette méthode, introduite à une étape précise de l'entraînement à la lecture par convertisseur tactile, vise l'augmentation du débit de lecture, du taux de compréhension et du rythme de progression. Cette étude est issue d'une recherche de maîtrise en éducation-orthopédagogie.

Auteure : Sylvie Daigle, 1981.

- **ATELIER SUR L'ENSEIGNEMENT DE PRÉCISION, RECUEIL DE DOCUMENTS**

Sous les auspices de l'Institut Nazareth et Louis-Braille, une présentation de Normand Giroux et de Marie-Paule Quintin, à Montréal, en mai 1980. Les auteurs y offrent des moyens concrets et efficaces de corriger des difficultés d'apprentissage et d'adaptation.

- **COLLOQUE SUR LA RÉADAPTATION FONCTIONNELLE DES PERSONNES HANDICAPÉES DE LA VUE**

  Recueil des exposés, 8 et 9 octobre 1981.

  Pour la première fois, un groupe de professionnels de la réadaptation exposent leurs connaissances et leurs opinions sur le sujet. Ce document définit ce qu'est la réadaptation et ce que sont ses modalités privilégiées.

- **LES CONDITIONS D'INTÉGRATION DE L'ÉLÈVE HANDICAPÉ DE LA VUE DANS LES ÉCOLES RÉGULIÈRES DU QUÉBEC**

  Cette étude décrit la situation de trente-trois enfants handicapés de la vue, intégrés dans vingt-deux écoles régulières du Québec. Dans ce livre issu d'une thèse de doctorat, l'auteure révèle ce que vivent les enfants et relate comment ils composent avec les difficultés engendrées par leur handicap. Il s'agit d'un document inédit, riche d'informations hautement révélatrices.

  Auteure : Georgette Goupil, 1980.

- **ET QUE ÇA BOUGE!**

  Cette brochure illustrée de 83 pages est destinée aux personnes qui sont en contact avec des enfants handicapés visuels. Elle contient des suggestions qui permettront à ces

personnes d'aider ces enfants à croître et à apprendre comme tous les autres enfants.

Auteurs : Sherry Raynor, Richard Drouillard.

Version originale : Ingham Intermediate School District, 1975.

Version française : Institut Nazareth et Louis-Braille, 1980.

- **MANGER AVEC AISANCE**

Guide illustrant diverses techniques d'alimentation susceptibles d'être utilisées par les personnes handicapées de la vue.

En collaboration : Mario Cicioli, Monique Benoit, Lise Déry, Linda Fortin Goulet, Marie-Paule Lebeau, Renée Sirois, Denise Trépanier, Jocelyn Loiselle, 1983.

- **SE DÉPLACER AVEC AISANCE**

Guide illustré des techniques de base en orientation et mobilité pour les personnes handicapées de la vue.

Auteures : Sylvie Daigle, Renée Geoffroy, Joanne Noël Senécal, intervenantes en orientation et mobilité.

Pour obtenir ces documents, veuillez vous adresser à :

L'Institut Nazareth et Louis-Braille
a/s Les Services professionnels
1255 rue Beauregard
Longueuil, (Québec)
J4K 2M3

Téléphone : (514) 463-1710.

LISTE DES TECHNIQUES ET MATÉRIELS SPÉCIAUX POUR LES PERSONNES HANDICAPÉES DE LA VUE

La lecture

- L'optacon qui donne accès direct à l'imprimé
- Le magnétophone à vitesse variable
- La télévisionneuse
- Les aides optiques :
  - télescope
  - microscope
  - lentilles, loupes, verres

L'écriture

- Versabraille (digicassette)
- Machine à écrire : manuelle et électrique
- Cadre et poinçon
- Guide à signature manuscrite
- Feuilles à lignes grasses

Les mathématiques

- Tablette Taylor et prismes de métal
- Abaque
- Calculatrice parlante
- Braillotron - résultats en braille
- Tablette de liège quadrillée

- Tablette à dessin et stylets
- Formes et solides géométriques
- Compas et rapporteur
- Droite numérique

Les sciences

- En biologie : matériel adapté
- En géographie : cartes en relief et maquettes

La mobilité

- Canne blanche
- Chiens guides

RÉPERTOIRE DES ORGANISMES QUÉBÉCOIS AU SERVICE DE LA PERSONNE HANDICAPÉE DE LA VUE

La magnétothèque générale pour les aveugles du Québec inc.
1030 rue Cherrier, suite 304
Montréal (Québec)
H2L 1H9

Bibliothèque de livres en Braille et magnétothèque
1255 rue Beauregard
Longueuil (Québec)
J4K 2M3

Office des personnes handicapées du Québec
309 rue Brock
Drummondville (Québec)
J2B 1C5

Regroupement des aveugles du Québec
121 rue des Acadiens
Notre-Dame des Laurentides (Québec)
G0A 2S0

Regroupement des aveugles et amblyopes du Québec (RAAQ)
3740 rue Berri, 2e étage
Montréal (Québec)
H2L 4G9

Service Converto-Braille Cyprihot-Galarneau
123 rue Berri
Hull (Québec)
J8Y 4H9

La Société de bienfaisance des aveugles du Saguenay,
Lac Saint-Jean et de l'Abitibi est et ouest inc.
20 rue Saint-Joseph, local 103
Alma, Lac Saint-Jean (Québec)
G8B 3E4

Quebec Federation of the Blind Inc.
301 Westminster N.
Montréal (Québec)
H4X 1Z8

École Saint-Charles
9754, 1re Avenue
Charlesbourg (Québec)
G1H 2X4

Commission scolaire régionale Jean-Talon
335 ouest, 76e Rue
Charlesbourg (Québec)
G1H 4R4

Le Bon Pilote
4358 rue Boyer
Montréal (Québec)
H2J 3E1

Commission des écoles catholiques de Montréal
3737 est, rue Sherbrooke
Montréal (Québec)
H1X 3B3

Ordre des optométristes du Québec
5083 rue Saint-Denis
Montréal (Québec)
H2J 2L9

Association des ophtalmologistes du Québec
2 Complexe Desjardins
C.P. 216, Succursale Desjardins
Montréal (Québec)
H5B 1G8

Villa Dufresne
1930 ouest, rue King
Sherbrooke (Québec)
J1J 2E2

Conseil canadien des aveugles (division du Québec)
1175 rue Champlain, suite 101
Magog (Québec)
J1X 5C1

L'Étape (un projet d'extension du Centre
de main-d'oeuvre du Canada)
4800 rue des Érables
Montréal (Québec)
H2H 2E2

La Fondation canadienne de la rétinite pigmentaire
C.P. 368
Station Côte Saint-Luc
Montréal (Québec)
H4V 1H0

Fondation québécoise des chiens-guides pour handicapés visuels
1820 rang Nord-Ouest
Sainte-Madeleine (Québec)
J0H 1S0

Fondation Tobie inc.
1072 Carré Pilon
Blainville (Québec)
J7C 2B6

Le Foyer Rousselot
5655 est, rue Sherbrooke
Montréal (Québec)
H1N 1A4

L'Institut national canadien pour les aveugles (INCA)
1010 rue Sainte-Catherine est
Montréal (Québec)
H2L 2G2

Institut Nazareth et Louis-Braille
1255 rue Beauregard
Longueuil (Québec)
J4K 2M3

Centre de réadaptation La Ressource
920 Saint-Joseph
Hull (Québec)
J8Z 1S9

Association des aveugles de la Rive-Sud
1992 rue Papineau, suite 1
Longueuil (Québec)
J4K 2L6

Association du diabète du Québec
4565 chemin de la Reine-Marie
Montréal (Québec)
H3W 1W5

Association éducative et récréative des aveugles
45 rue Brousseau
Cap-de-la-Madeleine (Québec)
G8T 5L6

Association montréalaise pour les aveugles
7000 ouest, rue Sherbrooke
Montréal (Québec)
H4B 1R3

Association québécoise des parents d'enfants handicapés visuels
(A.Q.P.E.H.V.)
3700 rue Berri, 4e étage
Montréal (Québec)
H2L 4G9

Banque d'yeux du Québec
5689 boul. Rosemont
Montréal (Québec)
H1T 2H1

La banque d'yeux nationale inc.
CHUL
2705 boul. Laurier
Sainte-Foy (Québec)
G1V 4G2

Centre des services sociaux du Bas du fleuve
158 est, rue Saint-Germain
Case postale 160
Rimouski (Québec)
G5L 7C5

Centre des services sociaux du Centre du Québec
1350 rue Royale
Case postale 1330
Trois-Rivières (Québec)
G9A 5L2

Centre des services sociaux de la Côte-Nord
774 rue Bossé
Hauterive (Québec)
G5C 1L6

Centre des services sociaux de l'Estrie
594 boul. Nord
Case postale 996
Sherbrooke (Québec)
J1H 3R7

Centre des services sociaux de la Gaspésie et
des Îles-de-la-Madeleine
Case postale 39
Gaspé (Québec)
G0C 1R0

Centre des services sociaux Laurentide-Lanaudière
212 boul. Labelle
Case postale 340
Sainte-Thérèse (Québec)
J7E 4J4

Centre des services sociaux du Montréal-métropolitain
1001 est, boul. de Maisonneuve
Montréal (Québec)
H2L 4R5

Centre des services sociaux du Nord-Ouest québécois
282 est, 1re Avenue
Amos (Québec)
J9T 1H3

Centre des services sociaux de l'Outaouais
105 boul. du Sacré-Coeur
Case postale 577
Hull (Québec)

Centre des services sociaux de Québec
825 rue Saint-Jean Baptiste
Québec (Québec)
S2E 5B7

Centre des services sociaux Richelieu
25 boul. Lafayette
Longueuil (Québec)
J4K 5C8

Centre des services sociaux Saguenay,
Lac Saint-Jean, Chibougamau
711 rue Jacques-Cartier
Case postale 158
Chicoutimi (Québec)
G7H 5B7

Centre des services sociaux Ville-Marie
4515 ouest, rue Sainte-Catherine
Westmount (Québec)
H3Z 1R9

Centre Louis-Hébert Inc.
1270 chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy (Québec)
G1S 2M4

Centre social Louis-Braille Inc.
Case postale 456
Limoilou (Québec)
G1L 4W2

Centre d'entraînement à la vie de Chicoutimi
766 rue du Cénacle
Chicoutimi (Québec)
G7H 2J2

Les écoles spécialisées

École Saint-Charles
7945, 1re Avenue
Charlesbourg (Québec)
G1K 2Y4

Montreal Association for the Blind
7000 rue Sherbrooke ouest
Montréal (Québec)
H4B 1R4

École Saint-Enfant-Jésus
75 rue Villeneuve est
Montréal (Québec)
H2T 1L1

École Nazareth et Louis-Braille
1255 rue Beauregard
Longueuil (Québec)
J4K 2M3

Clubs sociaux

Dans les différentes régions du Québec, il existe des clubs sociaux pour handicapés visuels où l'on organise des activités centrées sur les loisirs, la culture, les voyages.

Prêts et bourses

Le ministère de l'Éducation accorde des prêts et des bourses aux handicapés visuels sous forme de subventions spéciales.

Université du Québec
Télé-université
Université du Québec à Montréal